

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Marina Isabel Vicente Gil

## Relatório Final

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professor Doutor João Vaz

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 25 de julho de 2016

Classificação: Catorze (14) valores



## **Agradecimentos**

Aos meus pais, pois sem vocês, nada teria sido possível. Agradeço-vos por permitirem que seguisse os meus sonhos, encorajando-me e fazendo todos os esforços possíveis para que conseguisse ser feliz.

À professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff pelo apoio, partilha de conhecimentos e orientação e acompanhamento na realização deste relatório.

Aos meus amigos, pela paciência que tiveram comigo, pelas alegrias e tristezas partilhadas, por me levantarem a cabeça sempre que foi necessário, mostrando o lado bom de tudo.

Aos profissionais de educação, com quem tive o prazer de desenvolver a minha prática pedagógica, por me proporcionarem momentos de aprendizagem e crescimento.

E a ti Coimbra, por estes 5 anos de grande felicidade.

A todos, um grande bem-haja.

## **Relatório Final**

### **Resumo:**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, construí o presente relatório final com o propósito de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido enquanto estagiária.

Este documento encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira destinada à caracterização dos contextos educativos, a apresentação dos princípios orientadores da minha ação pedagógica, bem como algumas vivências de estágio. No que diz respeito à segunda parte, esta elucida as experiências-chave eleitas por mim, pelo impacto crucial que tiveram na minha formação.

Ainda nesta parte, ergue-se um exercício investigativo, incrementado na valência de Educação Pré-Escolar, centrado na criança, em lhe dar voz. Esta experiência investigativa propõe-se a averiguar as perspetivas das crianças relativamente aos espaços do Jardim de Infância.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, experiência, aprendizagem

## **Final Report**

### **Abstract:**

The aim of this report is to reflect upon my journey as trainee in order to obtain the Master Degree in Preschool and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

It has two different parts, the first one related to context, pedagogical performance guidelines and trainee experience. The second part contains crucial aspects to my education as well as a research related to children's perspectives about space at the kindergarten.

It is also presented a small investigation aiming to give voice to children in Preschool context. This research work proposed to investigate the perspectives of children in relation to spaces they value in kindergarten.

**Keywords:** Preschool Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; experiment; learning;



## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	7
<b>SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	9
1. Contextualização .....	11
1.1. Caraterização e organização da instituição .....	11
1.2. Caraterização do grupo .....	12
2. Itinerário Formativo .....	13
2.1. Primeira fase – Fase de Ambientação .....	14
2.2. Segunda fase – Fase de Integração .....	15
2.3. Terceira fase – Fase de Implementação .....	17
2.3.1. Fase I – Definição do Projeto .....	17
2.3.2. Fase II – Desenvolvimento do Projeto .....	19
2.3.3. Fase III – Avaliação / Divulgação do Projeto .....	22
<b>SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	25
1. Contextualização .....	27
1.1. Caraterização e Organização da instituição .....	27
1.2. Caraterização da sala de aula .....	28
1.3. Caraterização da turma .....	29
1.4. Orientadora Cooperante – Práticas Pedagógicas.....	29
2. Itinerário Formativo .....	31
2.1. Primeira fase – Fase de Observação.....	31
2.2. Segunda fase – Fase de Intervenção .....	32
2.2.1.1. Fase I – Definição do Projeto .....	34
2.2.1.2. Fase II – Desenvolvimento do Projeto.....	36
2.2.1.3. Fase III – Divulgação do Projeto .....	38
<b>PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE</b> .....	41
<b>CAPÍTULO II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b> .....	43
1. Perturbações do Espectro do Autismo .....	45
2. A Diversidade cultural no Jardim de Infância.....	51

<b>CAPÍTULO III – EXERCÍCIO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>55</b>
1. Abordagem de Mosaico.....	57
2. Objetivos e Metodologias .....	58
3. Procedimentos.....	59
4. Análise de Dados.....	62
<b>CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIAS-CHAVE TRANSVERSAL AO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB.....</b>	<b>67</b>
4. Espaço exterior para que te quero?.....	69
<b>CAPÍTULO V - EXPERIÊNCIAS-CHAVE NO ENSINO DO 1.º CEB .....</b>	<b>75</b>
5. Hiperatividade.....	77
6. Parceria Escola-Família.....	83
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>93</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>105</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>113</b>



## Índice de Anexos

<b>Anexo I - Horário da turma .....</b>	<b>106</b>
<b>Anexo II - Plataformas Online .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo III - Fármacos usados em indivíduos com PEA .....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo IV - Normas para o Espaço exterior .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo V - Critérios para Hiperatividade.....</b>	<b>111</b>

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1 - Organização da sala de Atividade .....</b>	<b>114</b>
<b>Apêndice 2 - Horário do grupo do JI .....</b>	<b>116</b>
<b>Apêndice 3 - Sistema de Acompanhamento de Crianças .....</b>	<b>117</b>
<b>Apêndice 4 - Apresentação de LGP .....</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice 5 – Carta.....</b>	<b>119</b>
<b>Apêndice 6 - Construção da Teia de Ideias.....</b>	<b>120</b>
<b>Apêndice 7 – Bandeiras .....</b>	<b>121</b>
<b>Apêndice 8 – Globo .....</b>	<b>122</b>
<b>Apêndice 9 – Planisfério .....</b>	<b>123</b>
<b>Apêndice 10 - Trajes tradicionais .....</b>	<b>124</b>
<b>Apêndice 11 - "O cabelo de Lélé" .....</b>	<b>125</b>
<b>Apêndice 12 - Desenho dos trajes .....</b>	<b>126</b>
<b>Apêndice 13 - Visita de uma irmã.....</b>	<b>128</b>
<b>Apêndice 14 - Desenhar as palavras .....</b>	<b>129</b>
<b>Apêndice 15 - Como comer com os "pauzinhos"? .....</b>	<b>130</b>
<b>Apêndice 16 - Comida tradicional .....</b>	<b>131</b>
<b>Apêndice 17 - Criação dos convites .....</b>	<b>132</b>
<b>Apêndice 18 - Divulgação do Projeto "Os nossos Países" .....</b>	<b>133</b>
<b>Apêndice 19 - Planta da sala de aula .....</b>	<b>135</b>
<b>Apêndice 20 - Aula de Expressão Plástica .....</b>	<b>136</b>
<b>Apêndice 21 - Planificação semanal.....</b>	<b>137</b>
<b>Apêndice 22 - Materiais didáticos.....</b>	<b>139</b>

<b>Apêndice 23 - Exemplo de PowerPoint .....</b>	<b>140</b>
<b>Apêndice 24 - Atividade "extração do ADN da banana" .....</b>	<b>142</b>
<b>Apêndice 25 - Avaliação da leitura .....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice 26 - Teia de ideias do projeto "A Violência não compensa" .....</b>	<b>144</b>
<b>Apêndice 27 – Notícias .....</b>	<b>145</b>
<b>Apêndice 28 - Vamos pesquisar! .....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndice 29 - Logótipo do projeto.....</b>	<b>147</b>
<b>Apêndice 30 - Broas de Mel .....</b>	<b>148</b>
<b>Apêndice 31 - Dança final .....</b>	<b>149</b>
<b>Apêndice 32 - Cartaz de divulgação .....</b>	<b>150</b>
<b>Apêndice 33 – Panfleto.....</b>	<b>151</b>
<b>Apêndice 34 - Texto sobre o projeto .....</b>	<b>152</b>
<b>Apêndice 35 - Palestra (divulgação do projeto).....</b>	<b>153</b>
<b>Apêndice 36 – Contrato .....</b>	<b>154</b>
<b>Apêndice 37 - Teia "Quais os espaços que mais gostas no JI?" .....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndice 38 - Uso da máquina fotográfica .....</b>	<b>156</b>
<b>Apêndice 39 - Livros de fotografias .....</b>	<b>157</b>
<b>Apêndice 40 – Mapas .....</b>	<b>158</b>
<b>Apêndice 41 - Manta Mágica.....</b>	<b>159</b>
<b>Apêndice 42 – Avaliação .....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndice 43 – Dados .....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice 44 - Categorização dos dados .....</b>	<b>162</b>
<b>Apêndice 45 - Visita à sala da UEE .....</b>	<b>163</b>
<b>Apêndice 46 - Espaço exterior do JI .....</b>	<b>164</b>
<b>Apêndice 47 – Certificado.....</b>	<b>165</b>

## **Abreviaturas**

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

D-L – Decreto – Lei

DSM-V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EE – Educação Especial

INEM - Instituto Nacional de Emergência Médica

JI – Jardim de Infância

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEECP – Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children



# **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, a qual faz parte do Plano Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizei dois estágios de intervenção, um estágio em contexto de jardim de infância e outro de 1.º CEB.

A prática educativa em pré-escolar decorreu de 11 de março e 5 de junho de 2015, perfazendo um período total de treze semanas, com um grupo de dezanove crianças dos três aos cinco anos. Foi solicitado que, durante este estágio, para além da observação do ambiente educativo, fossem realizadas atividades pontuais com o grupo e, posterior desenvolvimento de um projeto, cujo nome é “Os nossos países”, segundo a pedagogia de trabalho de projeto. Quanto ao segundo estágio, iniciou-se a 19 de outubro e 27 de janeiro, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras) ocorrendo numa escola de 1.º CEB, numa turma do 4.º ano. Neste estágio, como no anterior, começou com um período de observação do ambiente educativo, bem como a entrada progressiva na prática educativa, primeiramente com a dinamização de tarefas pontuais e, sucessivamente, com a intervenção individual, em que cada elemento do grupo de estágio ficava responsável pela dinamização de um segmento do dia, bem como a planificação dos três dias de prática educativa. Em simultâneo, decorreu a realização de um projeto, seguindo a mesma pedagogia usada em pré-escolar, projeto esse intitulado de “A violência não compensa”.

O presente documento está dividido em duas partes distintas, de modo a tornar claro todo o percurso e a aprendizagem efetuada ao longo do meu itinerário formativo.

Na primeira parte consta a contextualização e itinerário formativo dos estágios ocorridos durante o mestrado, em ambas as vertentes de ensino. Esta parte encontra-se dividida em duas secções: a secção A retrata o estágio realizado em contexto pré-escolar, no qual consta a caracterização geral do Jardim de Infância (JI) assim como do ambiente educativo e o itinerário formativo; a secção B refere-se ao estágio em 1.º CEB, através de uma breve caracterização da instituição, do ambiente educativo e do itinerário formativo, semelhante à estrutura do pré-escolar.

Nesta fase apresento ainda os dois projetos que foram desenvolvidos em contexto Pré-Escolar bem como em contexto 1.º CEB, “Os nossos países” e “A

Violência não Compensa” respetivamente. Estes projetos surgiram dos interesses das crianças, igualmente da sua curiosidade, permitindo-lhes serem co construtoras do seu conhecimento, assim como mencionam Kinney e Wharton (2009) visto que estas estiveram no centro da sua aprendizagem, sendo que eu e as minhas colegas de estágios orientámos e conduzimos esta aprendizagem, para que as crianças adquirissem novos conhecimentos.

Na segunda parte são apresentadas seis experiências-chave que marcaram os meus estágios, que se encontram organizadas em quatro capítulos, II, III, IV e V.

O capítulo II diz respeito às experiências-chave vivenciadas no pré-escolar, onde abordo a questão do autismo e a diversidade cultural presente no pré-escolar. No Capítulo III, é exposto um exercício de investigação, também vivido em contexto pré-escolar, que se concentra em compreender as conceções que as crianças têm relativamente aos espaços no II. O capítulo IV, enquanto experiência-chave transversal à educação pré-escolar e ao 1.º CEB, evidencio o valor dos espaços exteriores enquanto forma de aprendizagem. No que diz respeito ao capítulo V, e último capítulo, este engloba duas experiências-chave referentes à prática educativa em 1.º CEB, focalizando na hiperatividade e refletindo sobre a relação entre escola e família.



## **PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



# **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**



## **SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR <sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> No sentido de facilitar a leitura do documento, a partir deste momento ao mencionar a palavra educador referir-me-ei a educador e educadora. Pretendo com esta nota salvaguardar a diferenciação de género no presente relatório final.



## **1. Contextualização<sup>2</sup>**

O JI onde desenvolvi a prática educativa localiza-se numa zona histórica da cidade de Coimbra, estando este inserido num Agrupamento de Escola (AE). Devido à sua localização geográfica, a instituição serve uma vasta população, tanto a que vive na baixa da cidade como a que se desloca até lá para trabalhar.

Fazem parte deste AE trinta e um estabelecimentos de ensino, sendo dez JI.

### **1.1. Caracterização e organização da instituição<sup>3</sup>**

O JI em questão destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, encontrando-se inserido na rede pública escolar. Nesta instituição estavam inscritas vinte crianças, incluindo oito crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

O estabelecimento mencionado está repartido numa sala de atividades, uma pequena sala anexa à anterior, uma casa de banho para crianças e uma para adultos, uma sala onde funciona a Unidade de Ensino Estruturado (UEE), um gabinete de apoio à terapia de fala, uma sala de atividades destinada, principalmente, às Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e ainda uma cozinha que serve de refeitório. No que diz respeito a espaço exterior, que é de grande importância, assim como o interior, para bem-estar da criança, este deve ser aproveitado sempre que possível (Ferré & Maura, 1992, p. 430).

O JI beneficia de um pátio, sendo este partilhado com a Escola do 1.º CEB que funciona no mesmo recinto, dificultando por vezes a utilização do espaço. O tempo de utilização é limitado para cada nível de ensino, não sendo possível o encontro destes dois visto que o espaço é reduzido.

A sala de atividade encontra-se dividida em áreas específicas e bem ilustradas, de fácil perceção e onde os materiais são facilmente alcançáveis por parte das crianças, segundo as direções das OCEPE (1997). São elas: área da expressão plástica, onde está incluída a pintura, o recorte, o desenho e modelagem; área dos jogos, sendo estes jogos de mesa ou de chão (os de chão as crianças intitulam de “canto dos carrinhos”; área da leitura, onde se encontra o espaço de reunião do grupo, momento do conto, entre outras

---

<sup>2</sup> Informação extraída do Projeto Educativo em vigor.

<sup>3</sup> Informação extraída do Projeto Curricular de Turma (PCT) em vigor.

coisas; e a área do “faz de conta”, ou seja, a casinha (*cf.* Apêndice 1). Estas zonas não devem ser fixas, mas sim flexíveis, de forma a dar possibilidade ao educador, juntamente com as crianças, altera-las quando for desejado e pertinente pois “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (ME, 1997, p. 38). Embora isto fosse interesse da Educadora Cooperante, tal não tinha acontecido durante o ano letivo em questão, pois o espaço físico da sala é limitado para o grupo que lá está, ou seja, para atender às necessidades das crianças com autismo, uma vez que estes precisam de ter uma área de transição das outras salas para esta, os espaços são mais confinados e a divisão da sala não pode ser modificada, estando um pouco estanque.

De acordo com o Art. 2.º do Decreto-lei (D-L) n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997, o horário de funcionamento do JI deve ser flexível, atendendo às necessidades das famílias. Assim sendo, a instituição funciona entre as 8:30h e as 18:15h, de segunda a sexta-feira, decorrendo a componente letiva das 9h às 15h, encontrando-se as crianças das 8:30 às 9h e das 15h até à hora de encerramento em AAAF (*cf.* Apêndice 2).

Nesta instituição colaborava uma docente do Departamento de Educação Pré-Escolar, três assistentes operacionais, tendo sido duas delas destacadas pela Câmara Municipal para apoiar as AAAF e uma destacada pelo Ministério da Educação para apoiar a sala da UEE, e uma docente de Educação Especial (EE) a tempo parcial.

## **1.2. Caraterização do grupo**

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do



processo educativo” (ME, 1997, p. 34). Segundo a mesma fonte existem diversos fatores que podem influenciar o funcionamento do grupo, nomeadamente a sua constituição.

O meu estágio desenvolveu-se numa sala que integrava um grupo heterogéneo relativamente à idade, compreendidas entre os três e os cinco anos. Esse grupo era composto por vinte crianças, cinco do sexo feminino e quinze do sexo masculino. De acordo com o Despacho n.º 5048-B/2013, artigo 18.º “as turmas da educação pré-escolar que integrem crianças com necessidades especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por vinte crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nestas condições”. Assim sendo e verificando que das vinte crianças que frequentavam o JI, oito com PEA, sendo quatro dessas não-verbais, esta norma não se aplica nesta instituição. Estas oito crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP) eram apoiadas por uma docente de Educação Especial.

Para além de ser um grupo heterogéneo comparativamente à idade, este grupo também era distinto no que diz respeito às suas nacionalidades, possuindo crianças provenientes de outros países que não Portugal, sendo eles China, Guiné-Bissau, Senegal, Roménia e Paquistão. Eram nove crianças no total.

## **2. Itinerário Formativo**

A prática pedagógica prolongou-se por doze semanas, entre os dias 11 de março e 5 de junho, três vezes por semana. O período de estágio estava dividido em três fases: a primeira fase, ou seja, a fase de ambientação, de 11 de março a 10 de abril, estava reservada à observação do contexto educativo e reconhecimento das práticas educativas da Educadora Cooperante; a segunda fase, a fase de integração, de 15 a 30 de abril, destinou-se à entrada progressiva na atuação prática, através da participação e dinamização de tarefas e atividades pontuais; e a terceira fase, a fase de implementação, de 6 de maio a 5 de junho, destinada à implementação e gestão de um projeto pedagógico.

## 2.1. Primeira fase – Fase de Ambientação

O reconhecimento do contexto educativo onde se está inserido é indispensável e, para isso, recorri, essencialmente, à observação direta e participante, uma vez que esta desempenha uma função crucial na prática educativa, pois é fundamental

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças” (ME, 1997, p. 25).

Procurei perceber como cada criança reagia a determinados impulsos, com o objetivo de criar uma relação próxima e positiva com cada uma e, consequentemente, pensar em estratégias de intervenção que conseguissem alcançar a sua atenção e motivação. Esses laços foram criados de um modo progressivo com o decorrer da prática educativa. O contributo que a educadora desde cedo nos facultou, solicitando a nossa colaboração na dinâmica da sala, foi portadora também de momentos de aproximação e relação com o grupo. Procurei ainda preservar uma postura de observadora participante, estando atenta aos pormenores que iam ocorrendo, bem como à prática pedagógica da educadora.

Foi visível durante toda o estágio que a Educadora Cooperante privilegia o momento de partilha entre o grupo, valorizando a comunicação oral e o contributo individual para benefício do grupo, recorrendo seguidamente a reforços positivos como “*Que boa ideia!*”, “*Muitos parabéns!*” entre outros empregues pela mesma, esperando-se que essas afirmações intervissem de forma positiva na relação criança-educador e consigo própria, pois mesmo sendo estímulos simples, tornam-se muito importantes na vida de ambos (Lopes & Rutherford, 2001).

Posto isto, é de tamanha importância que o educador conheça as crianças, as suas preferências, as suas vivências, assim como o meio em que estão inseridas, uma vez que os profissionais desempenham um papel primordial no auxílio ao desenvolvimento nas crianças do sentido de pertença a um grupo e de contribuição para a vida do grupo (Katz & Chard, 1997) e só desta forma é possível ao educador alcançar a origem de interesse de cada criança, promovendo situações de aprendizagens efetivas e significativas, auxiliando as crianças na realização de

aprendizagens mais perduráveis, bem como perceber se a criança se sente bem com o ambiente criado em seu redor.

Reparei também na forma como as crianças se encontram dispostas no momento da história ou de outra ocorrência que aconteça na área do tapete, pois as crianças mais velhas sentam-se perto das que são portadoras de PEA, sempre com o intuito de auxiliar quando fosse necessário. Embora não tivessem lugares fixos, as crianças sabiam que teriam de ficar perto das outras que se encontravam à sua responsabilidade, dando-lhes um cargo de maior compromisso, sendo bem-recebido por elas. O mesmo acontecia quando se deslocavam em grupo dentro da instituição, como ir para a casa de banho ou para o refeitório.

Em modo de conclusão, a fase de ambientação tornou-se útil na medida em que me foi possível recolher informações que me apoiassem nas fases seguintes, tornando esta etapa crucial no início do estágio e para o desenrolar do mesmo.

## **2.2. Segunda fase – Fase de Integração<sup>4</sup>**

Durante as duas semanas de integração percebi que esta fase era uma peça importante do estágio pois foi-nos possibilitado, a mim e à minha colega de prática educativa, planificar e dinamizar algumas intervenções bem como colaborar com a educadora cooperante nas várias sessões impulsionadas pela mesma. A nossa intervenção aconteceu gradualmente, começando por participar nas atividades propostas pela educadora, como ocorreu com a prenda para o dia do pai. A prenda para o dia da mãe foi proposta por nós, com a qual a docente concordou com algumas alterações para que ficasse semelhante com a prenda do dia do pai.

No decorrer deste período uma das atividades não planeadas ocorreu quando o grupo ficou a nosso cargo, pois a equipa educativa ausentou-se da sala. Visto ter sido algo espontâneo por parte da educadora, mostrando a confiança que depositava em nós, propôs que lêssemos a história “À descoberta... Da metamorfose da borboleta”. No meu parecer, a audição da história foi bem-sucedida, pois as crianças estiveram atentas e interessadas pela história, consequência da forma como a minha colega se

---

<sup>4</sup> No decorrer deste ponto, bem como no seguinte, falarei na 1ª pessoa do plural, uma vez que as atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram realizadas e planeadas por mim e pelo meu par pedagógico.

expressou a ler, conseguindo captar a atenção de todas as crianças, mantendo-as num nível elevado de implicação, segundo a escala de Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças<sup>5</sup> (Portugal & Laevers, 2010) (*cf.* Apêndice 3). Depois da análise da história sugerimos que desenhassem algo sobre a mesma. Esta atividade foi proposta como nosso último recurso, pois as crianças já se mostravam cansadas, sendo sinal de que deveríamos mudar de atividade pois “Para que se produzca un determinado grado de atención el niño debe tener un mínimo nível de vigiância y de motivación” (Ferrer, 1992, p. 153).

Demos início às nossas atividades planeadas com a chegada de uma carta ao JI. Ao recebermos a carta teríamos de responder a quem nos tinha enviado, compreendendo que este podia ser o ponto de partida para trabalharmos os Meios de Comunicação, criando assim um mini projeto.

Fizemos uma análise inicial da carta, questionando as crianças da função da mesma e se era a única forma de comunicar, surgindo da parte delas ideias para futuras atividades. Aproveitando essas opiniões e com a ajuda do grupo, começámos por planificar uma atividade futura, uma vez que

“A ideia central é que as atividades planeadas diariamente devem contar com a participação ativas das crianças, garantido às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo riscas e variadas interações sociais” (Barbosa & Horn, 2001, pp. 67-68),

acabando por ser elaborado um cartaz da comunicação com as várias formas de comunicar, através do telefone, do computador, da televisão ou de gestos, onde no nosso caso é usada a Língua Gestual Portuguesa (LGP)<sup>6</sup>. Este cartaz conduziu-nos a outra sessão que teríamos nessa semana, uma ida a outro JI, que é frequentado por crianças portadoras de deficiência auditiva e que utilizam a LGP para comunicarem

---

<sup>5</sup> Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010, p. 74) “é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e de edificação curricular” tendo por base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

<sup>6</sup> No JI é comum o uso de LGP com as crianças co PEA não verbais.

visto que é a língua usada pela maioria dos surdos portugueses (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994). Nessa deslocação ao JI assistimos a uma aula com uma técnica de LGP (cf. Apêndice 4), e por isso consideramos pertinente, antes da nossa deslocação para o encontro, contar às crianças uma história relacionada com o assunto, sendo que nessa história existiam alguns gestos no decorrer do texto. As crianças gostaram muito da experiência com a técnica de LGP, bem como do convívio com as outras crianças.

Na continuidade do mini projeto, respondemos à carta com as observações transmitidas pelo grupo e fomos entregá-la nos correios (cf. Apêndice 5). Aproveitámos a nossa ida ao estabelecimento público e recolhemos revistas e panfletos que nos disponibilizaram, onde se encontravam vários meios de comunicação e, com essas revistas as crianças fizeram recortes e colagens desses mesmos meios, criando um mini cartazes individuais.

Numa reflexão ulterior, posso afirmar que uma das coisas que correu mal, relativamente ao mini projeto supracitado, foi o facto de se ter demorado muito tempo para responder à carta, visto que nos deveríamos ter focado e respondido mais cedo à mesma, pois tinha sido o nosso ponto de partida e ficou um pouco esquecida, o que se tornou mais difícil depois quando retomamos a exploração da carta pois nem as crianças nem nós nos recordávamos do seu conteúdo.

Nesta mesma fase foi desenvolvido um exercício de investigação que será esmiuçado na parte II, capítulo III deste relatório.

### **2.3. Terceira fase – Fase de Implementação**

No período final do nosso estágio, tivemos a oportunidade de implementar um projeto pedagógico, projeto esse que foi intitulado de “Os nossos países”.

Nos pontos seguintes irei debruçar-me sobre a definição do projeto, o seu desenvolvimento e posterior divulgação e avaliação do mesmo.

#### **2.3.1. Fase I – Definição do Projeto**

Como Katz e Chard (1997, p. 3) definiram “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico” que “poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas”. O tema escolhido surge ou de uma questão ou de um comentário de

alguma criança, sendo elas que ditam o assunto, podendo ser interessante para todas ou para um pequeno grupo específico (*op. cit.*) e o nosso projeto surgiu num dos momentos de canção do “bom dia”; uma criança sugeriu que cantássemos em chinês (mandarim) e perguntou a outra de nacionalidade chinesa como se dizia “bom dia”, ao que ele respondeu “ni hão”. Essa curiosidade prolongou-se às restantes línguas diferentes na sala, como foi o caso do paquistanês “Salaam Aleikum” (عليكم السلام). Vimos então que seria uma boa oportunidade para começar um projeto<sup>7</sup>.

Como referi anteriormente, uma das características da pedagogia de projeto é que não é obrigatória o envolvimento de todas as crianças. Participa quem se interessar pelo tema, pois como referem Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva (1998) o projeto deverá apenas envolver o grupo que está interessado posto isto, começamos por reunir o grupo que se tinha mostrado curioso com este tema, partilhando ideias uns com os outros, dando prosseguimento à chuva de ideias.

Depois de organizadas as ideias criamos uma primeira teia, uma vez que este tipo de planificação proporciona a conceção de abordagens pedagógicas que relacionam várias áreas do currículo de formas específicas para cada grupo (Spodek & Saracho, 1998) e permite que a aprendizagem das crianças siga várias direções a partir de um ponto de interesse (*op. cit.*). Nessa teia constava a informação que as crianças tencionavam saber, bem como aquilo que já sabiam, como por exemplo “*Os chineses comem com pauzinhos*”, “*Os nossos amigos têm nomes diferentes*” e “*Sabemos dizer “bom dia” em chinês*”. (*cf.* Apêndice 6). “Estas questões revelam a que níveis a criança necessita de produzir o seu saber. Em vez de corrigir, o educador incorpora tais factos na futura pesquisa das crianças. Escuta sugestões, ajuda a formular ideias.” (Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998, p. 140). Esta teia foi elaborada sobre papel de cenário, uma sugestão dada pelas crianças, permitindo que a sua visualização fosse mais clara para todos. Foi pedido às crianças que desenhassem a informação que já sabiam sobre o tema, para que percebêssemos realmente em que ponto estava o conhecimento delas; para a parte do que queriam saber, elegemos escrever frases. Após a elaboração da teia, nós, adultos, lemos às crianças o produto final para que estas percebessem o que tinham feito e fixamo-la na sala de atividades para que estivesse

---

<sup>7</sup> Este projeto foi ao encontro do plano da educadora, pois este seria um dos tópicos que tinha destacado devido à multiculturalidade presente na sala.

sempre presente, pois “A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação. E abrange toda a vida na escola (ou jardim de infância) desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperante” (Niza, 2013, p. 146).

### **2.3.2. Fase II – Desenvolvimento do Projeto**

Depois da construção da teia e de uma análise sobre os pontos abordados na mesma, decidimos que o passo seguinte seria a pesquisa sobre cada questão. Tentámos dividir tarefas por todos os elementos, para que todos participassem, realizando coisas diferentes, como é dito por Vasconcelos, Katz, Ruivo e Silva (1998) por maior que seja o grupo interessado, não é necessário que todos realizem as mesmas atividades, desde que o trabalho desenvolvido por cada seja benéfico para todo o conjunto.

Para esta fase do projeto, procuramos incluir a família, posto que a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que colaboram para a educação da mesma criança (ME, 1997). Mas foram vários os obstáculos que encontramos, um deles foi o caso da comunicação com a mesma, que era praticamente inexistente tanto pela falta de interesse por parte destas ou pela língua, pois muitos pais não sabiam falar a língua portuguesa. Assim sendo, as pesquisas necessárias originalmente foram feitas no JI, através dos meios de que dispúnhamos, que a meu ver eram escassos e citando Zabalza (1998, p. 42) “é preciso reconhecer que não podem ser esperados grandes milagres de iniciativas baseadas na “boa vontade” e no “esforço” das pessoas encarregadas de implementá-los, mas sem que elas recebam os meios suficientes para desenvolve-los dignamente”.

O recurso à internet foi a nossa primeira via, onde um pequeno grupo pesquisou como eram as bandeiras dos outros países, visto ser uma das questões que queriam saber. Apresentaram aos restantes colegas as imagens que encontraram e, a posteriori, pedimos que desenhassem as bandeiras; uns elementos pintaram com lápis de cores, outros fizeram colagens com pedaços de papeis (*cf.* Apêndice 7). Com a execução desta atividade, sentimos necessidade de criar uma segunda teia, onde seria colocado o que descobrimos, o recurso que utilizamos e o resultado. Esta teia foi preenchida sempre que concluíamos uma das questões, ou seja, sempre que procedíamos à pesquisa e alcançávamos o resultado, acrescentávamos na teia.

Seguidamente, o grupo usou um globo para procurarem os países de onde eram oriundas todas crianças da sala (*cf.* Apêndice 8). Como já conheciam os continentes, começamos por identifica-los, para depois lhes indicarmos onde se situava cada país. Mostramos ainda às crianças que existem outras formas de representar o mundo, através de um planisfério que levamos até à sala e usamos esse planisfério para identificar os países com pioneses, bem como corresponder cada criança ao seu respetivo país (*cf.* Apêndice 9).

O tópico que trabalhamos em seguida foi o da roupa, isto porque uma criança chinesa e uma paquistanesa tinham levado para o JI trajes tradicionais do seu país (*cf.* Apêndice 10). Neste tópico tivemos a colaboração dos pais, pois sem eles não poderíamos ter mostrado às outras crianças como eram os trajes dos outros países e como refere Vasconcelos (2000) é importante que a parceria entre a família e a instituição educativa seja estimulada para que a família possa participar neste processo educativo, sendo esta participação uma mais-valia dado que melhora a qualidade educativa. Tivemos especial atenção em referir ao grupo que o traje que as crianças nos apresentavam eram especiais para quadras festivas, não usando no seu dia a dia.

Foi lida a história “O cabelo de Lelé”. Numa análise pós leitura pude concluir que a leitura tinha despertado a atenção da maioria das crianças, pois sabiam de que se tratava a história, contudo houve algumas que não se manifestavam ou porque são mais envergonhadas ou mesmo porque não estavam entusiasmadas. Pode ter sido culpa minha, que não os consegui cativar a todos por não me expressar corretamente ou porque o conteúdo da história não era do seu interesse. Posteriormente, realizaram desenhos, onde cada um criava a sua Lelé, a forma como a viam, havendo aspetos comuns em todas as criações, como o cabelo encaracolado, preto e muito longo e a cor da roupa, colorida (*cf.* Apêndice 11). Surgiu então a necessidade de criar as roupas que tinham sido apresentadas até à data. Começaram por dizer “*Podemos coser, mas ninguém sabe coser, então pedimos à A<sup>8</sup>, ela sabe* “. Desenharam então um esboço dos fatos para que a auxiliar se conseguisse guiar na construção do mesmo (*cf.* Apêndice 12, figuras n.º 20 e 21). Esta ideia não foi em frente pois em conversa com a minha parceira de prática vimos que não seria o mais viável e cabe ao educador

---

<sup>8</sup> Uma das auxiliares existente na instituição.



orientar as crianças de forma a encontrarem outras maneiras que precisam para progredirem nos seus projetos (Vasconcelos, 2012). Foi discutido com o grupo de trabalho ao que compreenderam e sugeriram que usássemos então os retalhos de tecidos<sup>9</sup> que tínhamos e criarmos nós os modelos fazendo, seguidamente, colagens no papel (*cf.* Apêndice 12, figuras n.º 22, 23, 24 e 25).

Foi interessante ver a capacidade que as crianças têm em encontrar soluções para as suas dificuldades, isto porque ao construírem o fato chinês repararam que este tinha dragões e que os tecidos que estavam a usar não tinha, decidiram então usar um tecido com barcos e fazer desses barcos os dragões e ainda desenhar alguns dragões com canetas. Uma criança mais nova estava com dificuldade em cortar os tecidos e mostrei-lhe interesse em ajuda-la, explicando-lhe uma forma mais fácil de cortar, seguindo ela o meu conselho, tal como refere Vygotsky (1978, *cit. in* Kail, 2004, p. 239) “as crianças raramente evoluem muito no rumo do desenvolvimento quando seguem sozinhas; progridem quando andam de mãos dadas com um parceiro que é um especialista.” O que se procurou fazer foi *andaimar* esta criança, dando-lhe suportes para que conseguisse operar na zona de desenvolvimento proximal. Esta zona de desenvolvimento proximal é

“o ponto além do qual um individuo não pode funcionar sozinho, mas sim com o suporte de outros (...) propiciados pelos mais maduros que funcionam como “andaimes”, permitindo a elas funcionarem e aprenderem novas competências que são então integradas ao seu repertório” (Spodek & Saracho, 1998, p. 77).

Assim é de salientar que será com este “scaffolding” que “aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento actual em uma segunda fase” (Vigotski, 2001, p. 331).

Trabalhamos ainda a questão da escrita, onde foi pedido aos pais oriundos de outros países que escrevessem palavras na sua língua, palavras essas que tinham sido escolhidas pelas crianças, e a irmã de uma criança chinesa disponibilizou-se para ir até ao JI conversar com o grupo (*cf.* Apêndice 13). Mais uma vez, a colaboração das famílias foi fundamental para o desenrolar do projeto como já referi anteriormente,

---

<sup>9</sup> O JI dispõe de algumas amostras de tecidos que foram disponibilizados por uma loja da baixa da cidade e que são para trabalhos ou outra coisa necessária.

uma vez que a família e a escola têm um papel principal e decisivo na educação infantil (Pérez & Calzada, 1992), visto que ambas trabalham para o bem-estar da criança, devem trabalhar em uníssono. As crianças desenharam as palavras que tinham sido pedidas às famílias que escrevessem na sua língua (*cf.* Apêndice 14) e, posteriormente, construíram quadros com as palavras dos diversos países.

O último tópico trabalhado relacionado com o projeto foi a comida, onde uma criança chinesa levou para o JI hashi<sup>10</sup> que usa para comer visto que são especiais, para iniciantes, arranjamos arroz e hashi e as crianças puderam experimentar os dois modelos e perceber se era ou não complicado comer com hashi (*cf.* Apêndice 15). como as crianças se mostraram interessadas em saber também a comida tradicional dos outros países, usaram a internet para pesquisarem e, à posteriori, cada criança ficou encarregue de desenhar um prato descoberto (*cf.* Apêndice 16).

### **2.3.3. Fase III – Avaliação / Divulgação do Projeto**

Nesta fase foi realizado a divulgação do projeto, bem como uma avaliação/reflexão do mesmo.

A divulgação do projeto é o momento que as crianças têm para partilharem com os outros, sejam colegas, comunidade educativa ou familiares, tudo aquilo que alcançaram, promovendo um sentimento de orgulho pelo sucesso conseguido por todos os membros que se envolveram no projeto, desde crianças a adultos. Deste modo, enquanto umas ficaram responsáveis pela elaboração dos convites (*cf.* Apêndice 17) para os familiares, outras ajudavam-nos a afixar os produtos finais pela sala de atividade.

Aquando da chegada dos convidados, estes eram guiados pelas crianças pelas diversas estações onde se encontravam os trabalhos (*cf.* Apêndice 18). Consideramos que fazia sentido que fossem as crianças a apresentar às pessoas todo o trabalho desenvolvido uma vez que o projeto tinha sido, essencialmente, realizado por eles e era um meio de lhes dar responsabilidade, dando-lhes esse papel relevante, também para se sentirem orgulhosos por mostrar o resultado do seu empenho e dedicação.

Esta divulgação foi menos conseguida uma vez que existiram alguns contratempos, uns que podiam ter sido evitados como a organização do grupo, uma

---

<sup>10</sup> Nome dado aos talheres (paus) usados na cultura chinesa.

vez que estavam todas as crianças ao mesmo tempo a falar e a circular pelo espaço, outros não estavam ao nosso alcance, como a sessão ter sido interrompida várias vezes por outros profissionais que quiseram falar com os pais uma vez que se encontravam pela instituição.

Ao mencionar a divulgação, não posso deixar de referir a avaliação, que reflete as aprendizagens das crianças, bem como a participação do grupo e as investigações realizadas. É importante a avaliação de um projeto desenvolvido visto ser “útil que as crianças e o professor reflitam sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram.” (Katz & Chard, 1997, p. 258).



## **SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO<sup>11</sup>**

---

<sup>11</sup> No sentido de facilitar a leitura do documento, a partir deste momento ao mencionar a palavra aluno(s), referir-me-ei a aluno(s) e aluna(s), bem como professor(es), para a professor(es) e professora(s). Pretendo com esta nota salvaguardar a diferenciação de género no presente relatório final.



## **1. Contextualização<sup>12</sup>**

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) onde decorreu a minha prática educativa pertence ao concelho de Coimbra, situada numa localidade na zona periférica da cidade.

O agrupamento onde está inserida a escola engloba dez II's, dezoito escolas de 1.º CEB, duas de 2.º e 3.º CEB e uma escola secundária, fazendo um total de vinte e uma instituições de ensino. Estão inscritos no agrupamento 1532 alunos, 134 dos quais com NEECP.

### **1.1. Caraterização e Organização da instituição**

Esta instituição é composta por quatro professoras titulares, uma professora de apoio educativo, quatro professoras das Atividades de Enriquecimento Curricular, uma assistente operacional, uma funcionária dispensada pela Associação de Pais, que faz a Componente de Apoio à Família e assegura a hora de almoço das crianças e uma monitora das Atividades de Tempos Livres.

As instalações da escola pertencem ao plano dos centenários, que remonta ao período do Estado Novo, onde ainda é visível, na entrada, dois portões e um muro que faziam a separação dos alunos do sexo masculino do sexo feminino.

O edifício é constituído por rés do chão e 1.º andar. No rés do chão encontram-se duas salas de aula, do 2.º e do 3.º ano; dois *halls* de entrada um deles é usado para o ATL e o outro serve de acesso para as salas de aula; a cozinha, que é comum ao refeitório; as casas de banho, separadas por sexo, havendo uma para o pessoal docente; um telheiro, usado como espaço de recreio em dias de chuva, limitando as crianças a um espaço mais reduzido. No 1.º andar localiza-se outra sala de aula, do 4.º ano, e uma pequena divisão que é usada, geralmente, para receber os encarregados de educação e para apoio escolar. Dado o espaço limitado existente, a estrutura original do imóvel não tem salas disponíveis para todas as turmas, tendo sido colocado no espaço exterior um monobloco que é usado como sala de aula do 1.º ano.

O espaço exterior, pavimentado com cimento, tem um campo de futebol que ocupa grande parte do espaço, obrigando, mesmo aqueles que não pretendem jogar

---

<sup>12</sup> Informação extraída segundo o Projeto Educativo em vigor.

futebol, a brincarem naquela zona, congestionando-a, colocando em risco a segurança dos alunos. Em dias chuvosos, esse espaço fica interdito, concentrando os alunos no telheiro ou no *hall*.<sup>13</sup>

Todas as salas de aula, bem como o *hall* onde funciona o ATL, estão equipadas com computadores ligados à internet, livros e jogos didáticos. Para além disso, no início deste ano letivo, a associação de pais ofereceu projetores para as quatro salas de aulas que estão ligados aos computadores, permitindo aos professores usarem as novas tecnologias nas suas aulas.

O horário letivo das turmas de 1.º CEB que frequentam esta instituição, inicia às 9h00 e termina às 16h00, havendo ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular das 16h30 às 17h30 (*cf.* Anexo I).

## **1.2. Caraterização da sala de aula**

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), o espaço deve ser organizado com vista à aprendizagem, devendo despertar bem-estar, alegria e respeitar os interesses e as vivências das crianças e da restante comunidade.

A sala de aula da turma onde estagiei é bem iluminada com luz natural, em virtude das largas janelas da sala. Na parede oposta à das janelas, estão *placards* em corticite, onde são afixados trabalhos elaborados pelos alunos, do mesmo modo que alguns materiais didáticos. Esta sala dispõe de uma quadro negro, uma tela de projeção, bem como de um projetor que se encontra ligado a um computador. Existem três armários de arrumações, sendo um deles usado para colocar os dossiês individuais, onde a turma arquiva os trabalhos realizados ao longo do ano, tal como as folhas onde registavam o sumário das aulas. Os dossiês individuais permitem que a avaliação seja um processo contínuo, dando ao professor possibilidade de (re)ver a evolução de cada aluno (Alvarenga & Araújo, 2006).

Segundo a docente, a disposição das mesas da sala é alterada no início do ano letivo sofrendo alterações apenas quando alguma atividade assim o exige. Por vezes são afastadas algumas mesas e cadeiras em momentos que exigem maior movimentação, como expressão dramática. As mesas, de dois lugares, encontram-se

---

<sup>13</sup> Este tema será abordado no decorrer deste relatório sendo a experiência-chave transversal às duas vertentes.



assim dispostas em três filas, havendo um corredor entre elas. A secretária da professora está colocada perto do quadro, de forma a ter uma visão sobre a sala e, ao mesmo tempo, sobre o quadro, como referenciou a mesma (*cf.* Apêndice 19).

Visto que se trata de um edifício já antigo, embora esteja em bom estado de conservação, e dada a sua localização, as divisões tornam-se muito frias no inverno e para assegurar o aquecimento, todas as salas têm ao seu dispor salamandras a lenha e termoventiladores.

### **1.3. Caraterização da turma**

A turma do 4.º ano é constituída por dezassete alunos – seis raparigas e onze rapazes. As suas idades estão compreendidas entre os nove e os dez anos e todos, à exceção de um aluno, frequentaram a mesma turma e a mesma escola desde o 1.º ano de escolaridade. Este aluno, embora tenha integrado a turma no 3.º ano, adaptou-se com normalidade.

No que toca às aprendizagens, cinco alunos – duas raparigas e dois rapazes – demonstram dificuldades, principalmente ao nível do Português e da Matemática, embora apresentem, em média, resultados positivos. Um dos rapazes tem inclusive apoio de uma professora de apoio educativo.

De um modo geral o comportamento da turma é bom, tendo apenas um caso que suscite maior intervenção. Trata-se de uma aluna que revela um comportamento complexo, manifestando dificuldade em se relacionar com os colegas, e em se autocontrolar, com atitudes impulsivas. Encontra-se medicada para hiperatividade.

### **1.4. Orientadora Cooperante – Práticas Pedagógicas**

No que toca às estratégias pedagógicas adotadas, a professora titular, tanto quanto possível, estabelece contactos regulares com os encarregados de educação bem como com a Psicóloga do Agrupamento que acompanha a aluna com hiperatividade.

Em termos de teorias pedagógicas, opta por usar estratégias de diferentes correntes, imperando, contudo, o método expositivo e transmissivo. Em diversas questões organizacionais de sala de aula, percebe-se a influência do Movimento da Escola Moderna (MEM) nomeadamente, a lista de aniversários dos alunos, a distribuição de tarefas (apagar o quadro, recolher dossiês, entre outras) e um conjunto

de regras, bem destacadas na sala de aula, que regulam o comportamento e atitudes dentro e fora dela. O seu cumprimento é verificado e registado com o preenchimento da folha de auto e heteroavaliação diárias, que cada aluno preenche no final de cada dia, num momento de reflexão coletivo.

A cada dois meses, em reunião de grupo de 4.º ano, onde a professora cooperante é responsável, são definidos os conteúdos a lecionar. A partir desta planificação, a docente organiza uma outra semanal, pela qual orienta a sua ação. Ao longo da sua prática preocupa-se em transmitir *feedback* aos alunos do seu desempenho, de modo a que estes tenham oportunidade de corrigir e melhorar competências e atitudes. Para além deste *feedback*, a avaliação transmite igualmente uma preciosa informação sobre a aprendizagem dos alunos e para tal a docente recorre à avaliação direta e a fichas de avaliação.

Para além destas medidas, adota também outras medidas, tais como<sup>14</sup>:

- Estabelecimento de tutoriais entre pares;
- Formulação coletiva de regras, deveres e direitos no meio escolar;
- Responsabilização dos alunos pelo cumprimento das regras definidas;
- Distribuição de tarefas de sala de aula pelos alunos;
- Abordagem dos conteúdos relacionados com o saber, baseando-se em situações problemáticas e em metodologias de envolvimento dos alunos na construção ativa das suas aprendizagens;
- Organização de atividades de sentido corporativo, orientadas para a troca de saberes, e promotoras de autonomia, responsabilidade e criatividade dos alunos, através de projeto de sala de aula e outras situações de aprendizagem que possam surgir;
- Recurso a atividades de autoavaliação e de heteroavaliação.

---

<sup>14</sup> Informação extraída do PCT em vigor.

## 2. Itinerário Formativo

A prática pedagógica decorreu entre 19 de outubro de 2015 e 27 de janeiro de 2016, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras). O período de estágio foi distribuído por duas fases: a primeira fase, de 19 de outubro a 6 de novembro de 2015, destinada à observação e integração no contexto educativo, bem como o reconhecimento das práticas educativas da professora cooperante e participação e dinamização de tarefas pontuais; a segunda fase, de 9 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016, reservada à intervenção. Esta fase subdividiu-se em dois períodos distintos: primeiro, a intervenção diária de todos os constituintes de grupo de estágio; em segundo, a intervenção individual, em que cada elemento de estágio estava responsável pela dinamização de uma unidade curricular por semana.

### 2.1. Primeira fase – Fase de Observação<sup>15</sup>

Como mencionado anteriormente, a fase de observação decorreu de 19 de outubro a 6 de novembro de 2015, no período total de três semanas.

Tendo em conta que a observação é um meio precioso no início de uma intervenção pedagógica (Dias, 2009), uma vez que fornece “os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (*op. cit.*, p. 176) foi nesse sentido que desenvolvi esta primeira fase, observando o contexto educativo, com incidência nas práticas da professora e, especialmente, nas particularidades da turma.

No primeiro contacto com a turma, pude aperceber-me de que se tratava de crianças, no geral, trabalhadoras, empenhadas em querer aprender mais, apresentando um nível de aprendizagem proveitoso que respeitavam as regras impostas.

Em relação à prática da professora, era notória a preocupação que apresentava com o nível de aprendizagem individual dos alunos, já que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, uns com mais dificuldades, outros com menos, respeitando esse tempo, bem como do seu bem-estar emocional, tentando sempre conversar com alguma criança quando lhe suscitava algum comportamento irregular, pois é quem melhor conhece a turma.

---

<sup>15</sup> No decorrer deste ponto, bem como nos seguintes, sempre que falar na 1.ª pessoa do plural refiro-me ao grupo de estágio, composto por mim e por mais duas colegas.

Embora a fase referenciada se destinasse apenas à observação, a Orientadora Cooperante solicitou que a intervenção começasse na segunda semana de prática educativa, para que eu e as minhas colegas de estágio tivéssemos uma entrada gradual na intervenção, sendo que seria este o primeiro contacto neste nível de ensino, adaptando-se também ao papel de professor antes da intervenção pedida.

Assim sendo, elaboramos a planificação de uma atividade para Expressão Plástica (*cf.* Apêndice 20, quadro n.º 11), sugerindo a construção de máscaras alusivas à época festiva que se aproximava (*cf.* Apêndice 20, figura n.º 41), com o parecer da Orientadora Cooperante.

## **2.2. Segunda fase – Fase de Intervenção**

Esta fase teve início a 9 de novembro de 2015, terminando a 27 de janeiro de 2016. Para esta etapa, pretendia-se que o grupo de estágio interviesse através da elaboração de planificações e da lecionação das diferentes unidades curriculares<sup>16</sup>. Principiou-se esta intervenção diariamente com todos os constituintes do grupo de estágio, passando depois para a intervenção individual, em que cada elemento de estágio ficava responsável pela dinamização de uma unidade curricular por semana.

Sabendo que um professor precisa de planificar a sua ação, as planificações concretizadas foram elaboradas em corporação com as minhas colegas de prática educativa, bem como com a colaboração da Orientadora Cooperante e do Professor Orientador de Estágio. De acordo com Dias (2009), o ato de planificar envolve a reflexão e o planeio de intervenções que sejam coerentes e significativas para o aluno, e, tanto a Orientadora Cooperante como o Professor Orientador, possuem mais conhecimento e experiência que nós, resultantes das suas longas carreiras profissionais, sendo uma mais valia para a nossa prática este trabalho cooperativo (*cf.* Apêndice 21).

Uma das preocupações ao conceber as planificações era a de criar atividades que permitissem aos alunos concretizar experiências de “aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME, 2004, p. 23).

---

<sup>16</sup> As Unidades Curriculares em causa são: Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Dramática, Físico-Motora, Plástica, Musical, Apoio ao Estudo e Educação para a Cidadania.

Para além das planificações, recorreu-se muitas vezes a materiais concretos que proporcionassem uma melhor compreensão dos conteúdos em estudo por parte dos alunos, muitas vezes construídos por nós (*cf.* Apêndice 22), e às Tecnologias da Informação e da Comunicação. Não nos queríamos focar no uso excessivo do manual escolar, muitas vezes por apresentar lapsos científicos e não só, podendo dar oportunidade à turma de experienciar outros meios de aprendizagem.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação foram um aliado que fez parte das nossas práticas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Visto que nos deparamos com uma geração tecnológica, fazia sentido aprender com o auxílio destes materiais. Usou-se programas como o *PowerPoint* (*cf.* Apêndice 23), *Emaze* e *Prezi* para apresentações ou visionamento de vídeos. No caso da Unidade Curricular de Matemática, em que a abstração bem como o esforço mental é maior, usamos ferramentas como as plataformas “Hypatiamat” e NLVM (*National Library of Virtual Manipulatives*) (*cf.* Anexo II) que são plataformas *online* com recursos matemáticos e que ajudam a atenuar a abstração aludida antes, tornando-a mais concreta e possibilitando um melhor entendimento.

O entusiasmo, a motivação e a concentração foram visíveis quando se recorria a estes recursos, mas também foram despertados com atividades Experimentais, como foi o caso de uma atividade realizada com o intuito de extrair o ADN de uma banana (*cf.* Apêndice 24). Este tipo de atividades são importantes para a formação dos alunos pois permitem-lhes ter conhecimento do meio físico que os rodeia, não apenas por lerem nos livros ou enciclopédias mas porque podem experimentar na prática, reforçando competências científicas necessárias na sociedade atual. Neste sentido, e como refere Pereira (1992), a escola deve proporcionar à criança ações que ajudem a compreender os fenómenos e acontecimentos que fazem parte do mundo físico e social no qual estão inseridos.

Uma outra estratégia usada foi a aprendizagem cooperativa, com a qual não se pretendia apenas fazer um trabalho de grupo, mas também, e principalmente, desenvolver a cooperação entre colegas, o espírito de ajuda, o saber ouvir e respeitar a opinião dos outros, não esquecendo a aquisição de conhecimentos, concordando com Lopes e Silva (2008, p. 6) quando dizem que a aprendizagem cooperativa permite às crianças desenvolver competências cognitivas e sociais. A

constituição dos grupos não era feita sempre da mesma forma: umas vezes eram os alunos que escolhiam os pares, outras eramos nós, para incrementar os objetivos previamente aqui referidos.

Como enunciado no ponto 1.4 desta secção, a docente titular da turma realizava a auto e heteroavaliação diária com os alunos, sendo um dos aspetos avaliados a leitura, quando esta se realizava. Posto isto, sentimos necessidade de criar uma tabela (*cf.* Apêndice 25) mais detalhada para que nos fosse mais fácil o preenchimento da ficha de avaliação, da mesma maneira que nos permitisse dar o *feedback* aos alunos sobre a sua leitura, já que identifica onde os alunos têm mais dificuldades e reforça a sua aprendizagem (Gronlund, 1985).

Subsequentemente à nossa prática educativa, era realizado uma reflexão semanal em conjunto com a professora, onde refletíamos sobre os três dias de estágio, apontando o que tinha corrido menos bem para poder melhorar futuramente, o que deveríamos continuar a fazer, pois como referem Alarcão e Roldão (2008) a reflexão faz-nos questionar sobre as práticas que temos. Distribuíamos ainda os conteúdos que seriam lecionados na semana seguinte.

Durante esta fase de estágio, tivemos a oportunidade de incrementar um projeto pedagógico, cujo nome foi “A violência não compensa”.

Nos pontos seguintes será exposto qual a questão impulsionadora do projeto, o seu desenvolvimento e, por fim, a divulgação e avaliação do mesmo.

### **2.2.1.1. Fase I – Definição do Projeto**

Mateus (2011, p. 3) define o trabalho de projeto como “uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais”. Hernández (1998; 2000, *cit. in* Giroto, 2006) refere que os projetos representam uma nova atitude pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar todo o processo educativo de forma a responder a desafios da sociedade atual. Leite e Santos (2004) referem ainda que esta metodologia pretende interceder sobre os problemas identificados e foi de uma situação de conflito que surgiu a ideia do projeto.

Aquando da chegada à escola, presenciou-se uma situação de tensão entre os alunos da turma e as funcionárias da instituição. Segundo os relatos dos intervenientes, eram recorrentes as repreensões às crianças face ao seu comportamento durante os

intervalos. Aos olhos dos adultos, tanto os que laboram na instituição como os pais/encarregados de educação, estes manifestavam brincadeiras perigosas e violentas que colocavam a integridade física dos colegas em causa. Posto isto, na segunda semana de estágio, as auxiliares da escola convocaram uma reunião com todos os alunos no intervalo, para que discutissem sobre o assunto em questão, pois como refere Blaya (2008, *cit. in* Barros (2010, p. 41), “O meio escolar pode criar, cristalizar ou agravar conflitos, suscitando comportamentos violentos, como pode desempenhar um papel importante na prevenção da violência e da delinquência, pois é um lugar de socialização” e “A cultura organizacional de cada escola pode, ou não, favorecer a aprendizagem, a melhoria e a mudança” (*op. cit.*) e do ponto de vista dos adultos envolvidos era importante que se resolvesse o dilema. Desta forma, considerou-se pertinente intervir nesta situação problemática, recorrendo ao trabalho de projeto, de maneira a envolver os alunos na resolução dos seus próprios problemas comportamentais, visto que estes manifestaram vontade e interesse em alterar esta situação e tornar o ambiente escolar mais harmonioso.

Posteriormente, no dia 17 de novembro de 2015, iniciamos um diálogo com os alunos sobre o tópico – violência nas escolas. Vieira e Vieira (2005, p. 23) realçam que “uma discussão denota uma troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos” e era isso que pretendíamos, ouvir a opinião de todos os alunos da turma. Ao longo da conversa foram registadas no quadro negro as ideias pré-concebidas dos alunos que foram complementadas com aquilo que se pretendia descobrir. Foi pedido aos alunos que transcrevessem para uma folha do dossiê as ideias que estavam no quadro para que eles pudessem ficar com o registo das mesmas em sua posse. Foi desta conversa que surgiu o nome do projeto “A Violência não Compensa”, proposta por um aluno e com a qual a restante turma concordou. Desta reflexão resultou a teia de conceitos exibindo os pontos que nortearam o desenvolvimento do projeto (*cf.* Apêndice 26). “A partir desse planeamento, haverá um detalhamento por parte do professor, definindo objetivos, organizando atividades e os materiais e, em seguida, desenvolvendo o projeto em conjunto com as crianças” (Giroto, 2006, p. 38).

Por ser um tema delicado, complexo e que carece de uma atuação permanente e prolongada ao longo do tempo, e tendo em conta a disponibilidade temporal de que recorriamos, decidiu-se envergar pela valorização dos comportamentos desejáveis,

ênfatizando o que é correto em detrimento do que não se deve fazer. Para tal definimos alguns objetivos, que como referem Ander-Egg e Idáñez (1999, p. 38) pretende-se indicar o caminho do projeto ou os resultados que se pretendem obter com a sua realização. Os objetivos são os seguintes:

- Promover uma cultura de paz e uma convivência baseada na serenidade e no respeito pelo outro;
- Investigar e refletir em conjunto as causas da violência;
- Promover a melhoria das relações interpessoais entre a comunidade escolar com repercussões ao nível da sociedade em geral;
- Sensibilizar para o respeito pelo outro e para os valores da amizade e solidariedade;
- Alterar/melhorar comportamentos;
- Alcançar novas metodologias de trabalho;
- Procurar conhecer algumas das ocorrências de violência na escola;
- Ensinar aos colegas o que fazer em casa de testemunhar uma situação de violência;
- Fomentar o hábito de partilha;
- Promover o trabalho em equipa e a cooperação.

#### **2.2.1.2. Fase II – Desenvolvimento do Projeto**

A concretização do projeto iniciou-se com uma leitura e respetiva análise de notícias relativas à violência nas escolas (*cf.* Apêndice 27, figura n.º 51). Estas notícias estavam alteradas propositadamente, para que os alunos conseguissem identificar os erros ortográficos e as incongruências ao nível da tipologia, gramática e semântica. Realizaram a exploração das notícias com a versão correta e a partir dessa exploração oral dos textos, os alunos foram incentivados a dar a sua opinião sobre o tema, partilhando ideias ou experiências que tivessem vivenciado. Katz e Chard (1997) afirmam que, nas primeiras discussões em aula, os docentes devem ter em consideração o que as crianças mencionam, como acontecimentos da sua própria experiência sobre o tópico. Posteriormente, foram-lhes entregues as notícias fragmentadas para que reconstruissem e colassem numa folha do dossiê (*cf.* Apêndice



27, figura n.º 52). Com esta atividade pretendíamos promover o diálogo entre os alunos, refletir, em turma, as atitudes das pessoas e compreender o papel de cada um no decorrer de um episódio de violência.

A turma sentiu necessidade de realizar mais pesquisas, não apenas na internet, mas também noutros documentos, e por isso disponibilizamos-lhes notícias de jornais e artigos científicos. Para que pudéssemos dar seguimento ao projeto e como só possuíamos um computador e poucos jornais para efetuarem as pesquisas, dividimos a turma em quatro grupos de trabalho, onde um ficou responsável pelas pesquisas no computador, outro pelos artigos de jornais, outro pela construção de um questionário que seria entregue às outras turmas da escola, e o último grupo ficou responsável pela criação da letra para o hino do projeto (cf. Apêndice 28, figuras n.º 54 e 55). A distribuição dos alunos por cada tarefa foi eleita por eles, onde cada um se voluntariava para a que gostaria de concretizar (cf. Apêndice 28, figura n.º 53). O que aconteceu foi que certas tarefas tinham mais crianças que outras e entre eles, tiveram que decidir quem ficava onde, algo que correu bem pois conseguiram chegar a acordo rapidamente. A informação obtida foi apresentada a toda a turma pelos grupos responsáveis.

A fase das pesquisas ultrapassou o contexto sala de aula para trabalho autónomo em casa, de onde as crianças traziam informações que consideravam pertinentes para o projeto, possuindo um valor específico, como mencionam Katz e Chard (1997), uma vez que mostra o empenho e envolvimento no mesmo, como foi o caso de um aluno que arranjou uma *pen* onde colocava toda a informação que recolhia.

Visto que tínhamos um hino, os alunos consideraram pertinente criar algo que representasse o projeto e estivesse presente sempre que o mesmo era referido. Foi então que sugerimos a elaboração de um logótipo. Como havia crianças que não sabiam o que era um logótipo, antes de construírem um, foi-lhes apresentado, em *Prezi*, uma breve explicação sobre a sua função e a diversidade que existe. Em seguida, cada um procedeu à construção do seu e no final da aula, foram expostos no quadro e elegeram um vencedor (cf. Apêndice 29).

Uma outra atividade desenvolvida foi a confeção de broas de mel, para posterior partilha pelas restantes turmas da instituição. Primeiramente, as crianças exploraram conceitos matemáticos através da receita das broas de mel que lhes tinha sido entregue

previamente, para que conseguissem relacionar quantidades e unidades de medida. Depois da exploração e verificação de todos os ingredientes necessários, começaram a produzir a massa (cf. Apêndice 30, figuras n.º 57 e 58). Sempre que um tabuleiro estava pronto, um aluno levava-o para o forno, com a ajuda de um adulto, pois o utensílio encontrava-se num lugar fora do alcance das crianças.

Seguidamente, a delegada e o subdelegado da turma procederam à distribuição das broas pelas restantes salas (cf. Apêndice 30, figuras n.º 59 e 60) com o intuito de fortalecer valores de solidariedade, como fomentar o hábito de partilhar entre eles e desenvolver neles mudanças no seu comportamento, o que era pretendido em todo o projeto. Foi uma atividade que agradou muito aos alunos, mostrando-se interessados em ajudar e participar na mesma.

Uma vez que o natal se aproximava, foi-nos solicitado que produzíssemos uma atividade para a festa que se iria realizar na escola. Posto isto, consideramos que seria uma oportunidade para sensibilizar tanto a nossa turma como os elementos das outras. Assim criamos uma coreografia (cf. Apêndice 31, figura n.º 61) com a música *Will you be there* do cantor Michael Jackson, acompanhada previamente de uma pequena dramatização de um episódio de violência, onde duas crianças ofendem outra enquanto esta brinca. A coreografia terminou com a distribuição de flores brancas pela plateia (cf. Apêndice 31, figura n.º 62) em sinal de paz, amizade e um bom ambiente escolar.

### **2.2.1.3. Fase III – Divulgação do Projeto**

O êxito deste projeto espelhou-se na fase de divulgação, fase essa que se torna numa “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho” (Vasconcelos, 2012, p. 17).

Esta foi projetada sob a forma de uma palestra, de maneira a expor o trabalho desenvolvido, as ações realizadas e ainda para que se pudesse alertar os restantes colegas para os perigos da violência, mostrando como se sentem as vítimas e o que fazer quando se testemunha alguma situação violenta. Mas até à concretização da palestra, outras atividades relacionadas com a mesma foram efetuadas.

Foi criado um cartaz como meio de divulgação da palestra. A elaboração e organização deste foi debatida em grupo, visto ser algo que iria expor o que a turma tencionava conceber, e é por isso também relevante trabalhar com as crianças questões relacionadas com a composição formal, como a relação imagem/texto, a cor ou a tipografia (Vasconcelos, 2012). Assim foi desenhado no quadro um modelo de cartaz onde se incluíram as ideias sugeridas (*cf.* Apêndice 32, figura n.º 63) que permitisse aos alunos possuírem a perceção de como poderia ficar o produto final, assim como nós. Depois das ideias delineadas e assentes no papel, cada criança da turma deixou assinalada a sua impressão digital, sendo uma forma de identificação das mesmas (*cf.* Apêndice 32, figuras n.º 64 e 65).

Foram também criados panfletos (*cf.* Apêndice 33) para futura distribuição pela comunidade envolvente, o que não foi possível realizar, visto não termos tido a autorização para nos ausentar com a turma à rua, estes foram então distribuídos pelos restantes alunos no dia da palestra. Estes panfletos continham informação relacionada com o tema abordado no projeto, o que é o *bullying*, como se sentem as vítimas, quem são as testemunhas e, ainda, o hino anteriormente criado pela turma.

Visto que não foi possível concretizar o que pretendíamos, isto é, o de levar a turma para distribuírem pela comunidade os panfletos, para que esta tomasse conhecimento do trabalho que estava a ser desenvolvido na escola; uma vez que “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p. 23), pedimos aos alunos que realizassem um texto onde explicassem o projeto em questão. Foram seleccionadas as ideias que melhor representavam o trabalho realizado e foi concebido uma redação final (*cf.* Apêndice 34) e enviada para o agrupamento, para que este publicasse no *site*.

A última atividade desenvolvida no âmbito deste projeto, foi a palestra anteriormente mencionada. Esta foi levada a cabo por quatro alunos (eleitos de antemão através de um *casting* que realizaram para a restante turma) para toda a comunidade escolar (*cf.* Apêndice 35, figuras n.º 70 e 71). Para concluir a divulgação todos os alunos envolvidos no projeto cantaram o hino composto pelos próprios e relacionado com o tópico, dando depois oportunidade à audiência para colocar questões (*cf.* Apêndice 35, figuras n.º 72 e 73).

Foi então uma atividade bem-sucedida que poderia ter sido planeada de forma a abranger um público maior, como a comunidade envolvente, os familiares e até mesmo outras escolas, visto que é um assunto transversal a todos e de interesse global, dada a emergência em contornar este flagelo.

## **PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE**



## **CAPÍTULO II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**





## 1. Perturbações do Espectro do Autismo

*“Falar de autismo é ainda hoje um mundo bastante complexo. É uma síndrome intrigante porque desafia o nosso conhecimento sobre o ser humano e sobre a natureza humana em geral. É, sem dúvida, explorar caminhos desconhecidos do nosso próprio desenvolvimento. É vislumbrar o mundo de uma forma multifacetada e não com uma postura unilateral e isolada”* (Cavaco, 2009, p. 146)

---

O significado de autismo remonta a 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner usa esse termo para caracterizar um grupo de crianças “(...) cujos comportamentos lhe pareciam ser diferentes de todos os outros até então destacados pela literatura científica internacional.” (Pereira E. G., 1998, p. 19). Esta análise levou-o a publicar um artigo, intitulado de “Autistic disturbances of affective contact” onde escreveu sobre esta perturbação. Foi a primeira vez que se reuniu um grupo de crianças com comportamentos característicos. Nesse mesmo artigo, Kanner quis chamar a atenção para três características<sup>17</sup> que julgou serem importantes como o facto de existir uma “inabilidade das crianças para se relacionarem de uma maneira vulgar com pessoas e com situações, desde o início das suas vidas, a falha no uso da linguagem com o propósito de comunicarem” e por fim destacou “um desejo ansiosamente obsessivo para a manutenção do “mesmo estado de coisas”” (Pereira E. G., 1999, p. 20).

Em 1944, o pediatra Hans Asperger, publicou um trabalho cujo nome é “Autistic Psychopathy in Childhood”, onde descreve um grupo de rapazes com QI acima da média e que tinham a capacidade de falar fluentemente, usando um vocabulário bastante rico, sendo estas as principais diferenças entre os rapazes estudados por Asperger e as crianças estudadas por Kanner, ainda que “Os indivíduos com um “autismo clássico” do grupo de estudo de Kanner, e os do grupo de Asperger partilhavam algumas características, sobretudo uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares, e uma preferência pelas rotinas” (Hewitt, 2010, p. 9).

---

<sup>17</sup> Características essas que encontrou no grupo de crianças que estudou.

Mas em 1979, surge a expressão espectro do autismo quando Lorna Wing e Judith Gould (Lima, 2012) realizaram um estudo<sup>18</sup>, onde os indivíduos apresentavam um conjunto de dificuldades, destacando três áreas de incapacidade que podiam facilmente ser identificadas; são elas: linguagem e comunicação, competências sociais e flexibilidade de pensamento ou imaginação, a que deram o nome de Tríade de Incapacidades (Hewitt, 2010).

Atualmente, segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - V (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2013) as PEA's caracterizam-se por uma carência grave em três áreas do desenvolvimento, assim como supra referenciado, sendo elas:

- Interação social, onde se pode observar uma limitação em iniciar, manter e/ou entender relacionamentos;
- Comunicação, quando há um atraso ou ausência de desenvolvimento da linguagem oral, e quando esta não é acompanhada por modos alternativos de linguagem, como gestos;
- Comportamento<sup>19</sup>, como interesses específicos em objetos ou temas e atitudes repetitivas ou incomuns.

Mas Siegel (2008) refere que as PEA's constituem uma síndrome, uma vez que as pessoas afetadas podem não apresentar todos os sintomas que estão associados à perturbação, podendo ter apenas alguns indícios, dependendo da severidade da PEA.

Assim sendo, é “aceite que as perturbações incluídas no espectro do autismo são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifactoriais” (International Association Autism-Europe, 2000, p. 3).

Capucha, et al. (2008, p. 5) dizem que as PEA's<sup>20</sup> “consistem num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito

---

<sup>18</sup> Wing e Gould “Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification” *J Autism Dev Disord.* 1979 Mar;9(1):11-29.

<sup>19</sup> Na “Tríade de Incapacidades” apresentada por Wing e Gould, uma das áreas era a imaginação, o DSM – V alterou para comportamento.

<sup>20</sup> Segundo DSM V, estão incluídas nas PEA's (autism spectrum disorder (ASD) autismo da infância, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger.

específicas da comunicação e da interacção.”. Benson (2016) acrescenta que este distúrbio pode provocar problemas ao nível do pensamento e do sentimento do indivíduo em questão, sendo diagnosticado, geralmente, na primeira infância e, visto que as suas causas não foram identificadas, esta perturbação não pode ser prevenida, nem existe cura ou mesmo tratamentos particularmente eficazes (Sigman & Spence, 2005).

Como já referi na parte I deste relatório, na caracterização do grupo, no JI onde aconteceu a prática educativa existem oito crianças, sete do sexo masculino e uma do sexo feminino, com PEA, o que atesta a afirmação de Martins, Preussler e Zavaschi (2002) que o autismo ocorre em quatro a cinco casos em cada dez mil crianças da população mundial e é mais comum em crianças do sexo masculino do que em crianças do sexo feminino. Das oito crianças com PEA, quatro delas têm uma perturbação mais severa, sendo visível nas três áreas de desenvolvimento referidas no DSM – V (American Psychiatric Association, 2013). Estas quatro crianças são não-verbais, com comportamentos muitas vezes constantes, focalizando-se num tópico que desperte a sua atenção, assim como os laços afetivos que detêm com outras pessoas, sendo por vezes agressivos quando contrariados.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, que reforçou o que já tinha sido dito na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), veio-se assegurar de que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, p. viii) e tem-se vindo a dar uma maior relevância à inclusão de crianças e jovens que até então eram excluídos dos JI e das escolas. Assim sendo e, como consta no Art. 1.º do D-L n.º 3/2008 de 7 de janeiro, é necessário

“ (...) a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (p. 155).

No JI funcionava a Unidade de Ensino Estruturado, que “consiste num dos aspectos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH”<sup>21</sup> (Capucha, et al., 2008, p. 17) e, citando o mesmo autor, este “modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida” (p. 17). O modelo TEACCH assenta na organização do ambiente físico, que segundo Mello (2007) pretende adaptar o ambiente para que este se torne de maior percetividade para a criança, na implementação de horários de trabalho, assim como de sistema de trabalho, de rotinas e promove o suporte visual, visto ser a competência mais desenvolvida nestas crianças. Com esta organização pretende-se que a criança se torne mais independente, que desenvolva a sua autonomia.

Na sala onde operava a UEE estava uma docente de EE, que acompanhava as crianças nesse local, tendo a colaboração de uma auxiliar. Foi-me proporcionada a entrada na sala e, posteriormente, a interação com as crianças em contexto de UEE e pude verificar todo o processo pelo qual as crianças com PEA passam dentro da mesma, desde que entram até que saem, bem como a estrutura física da sala, a sua organização e a organização do tempo de cada uma. Para além da docente de EE, algumas destas crianças tinham acompanhamento de terapeutas, fosse da fala ou ocupacionais. Este acompanhamento era feito de forma particular, fora do JI, pois desde o início do ano letivo que a instituição aguardava a colocação de técnicos. Estes terapeutas iriam intervir ao nível da implementação de sistemas aumentativos de comunicação e treino da mobilidade e autonomia das crianças, neste caso com PEA, e visto terem direito a todos os apoios ao nível de terapias como é referido no Art. 25º do D-L n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 “d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais” seria uma despesa dispensável para os pais ou encarregados de educação destas crianças.

Quase todas as crianças com PEA do JI estão medicadas com fármacos, sendo eles para a agressividade, antidepressivos ou desatenção, por exemplo (*cf.* Anexo III).

---

<sup>21</sup>Tradução - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação. Este modelo foi desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler na década de 60, na Carolina do Norte (EUA) surgiu na sequência de um projeto de investigação com o objetivo de ensinar aos pais técnicas e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos filhos (retirado de Capucha, et al., 2008)

“Os objetivos do tratamento de uma criança com autismo são de reduzir os comportamentos mal-adaptativos e promover aprendizado, principalmente aquisição de linguagem e de outras habilidades sociais, que incluem os autocuidados” (Martins, Preussler, & Zavaschi, 2002, p. 47). Mas será que todos pensam ser esse o melhor caminho? Esta é uma questão muito controversa pois há quem defenda que sim e quem se oponha fortemente ao uso de medicamentos, principalmente os pais que ficam apreensivos, visto que os medicamentos suportam alguns riscos sérios e os progenitores preocupam-se se não estão a colocar o filho em risco (Siegel, 2008). Por vezes são os docentes que cuidam diariamente das crianças que recomendam o uso de medicação. Isto pode ser mal interpretado por parte dos pais pois estes veem esta indicação como se os docentes não estivessem preocupados com as crianças ou como se os medicamentos que, em alguns casos, já estão a ser aplicados às crianças não estão a fazer efeito (*op. cit.*). O profissional pretende apenas ajudar a criança a superar alguns problemas que intervenham na sua aprendizagem.

Um pilar muito importante na vida destas crianças é a família, a qual deve ser sempre tida em consideração e estar presente em todo o processo da criança, pois a cooperação de todos os indivíduos que convivem com a criança é muito importante para o seu desenvolvimento (García & Rodríguez, 1997). É por isso fundamental que se nutra uma boa conexão entre família e instituição, a fim de auxiliarem mutuamente. No decorrer da prática educativa fui observando essa relação entre ambas as entidades e constatei que, se num caso havia progenitores com preocupação em estarem informados, em serem participantes na vida escolar do filho, por outro lado havia pais que se mantinham um pouco afastados da instituição, bem como do desenvolvimento da criança; todavia, não se deve ajuizar a conduta destas famílias e devemos ser conscientes de que elas enfrentam dificuldades acrescidas (Capucha, et al., 2008) e que cada sujeito enfrenta de forma diferente as diversidades da vida, o que pode muitas vezes levar a que as competências e as emoções das famílias sejam mal interpretadas (*op. cit.*).

Para além da reação dos pais acima mencionada, também verifiquei aquilo a que García e Rodríguez (1997) aludem como o facto de existirem pais dececionados por não entenderem o que se passa com o filho, o porquê deste não ser capaz de usar a linguagem oral ou de manter o mesmo comportamento repetidamente. É neste sentido

que a primeira abordagem feita aos progenitores é essencial para que estes não se culpabilizem pela particularidade da criança, valorizem a sua função enquanto pais, reconhecendo que fazem o que podem pelo seu filho.

## 2. A Diversidade cultural no Jardim de Infância

*“Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito.” (Araújo, 2008, p. 1)*

---

O multiculturalismo é um tema cada vez mais presente na atualidade e pertinente, tanto na sociedade, uma vez que Portugal tem-se vindo a tornar num país de acolhimento para pessoas de outras nacionalidades e como refere Ramos (2003) Portugal é um dos países onde se observa um aumento de imigrantes, num curto período nos últimos anos. Em consequência, também o contexto escolar é atingido, sendo por isso cada vez mais comum encontrar nos JI's, bem como nas escolas, crianças e jovens provenientes de outros países, com uma língua materna que não seja o português. Isto obriga o sistema educativo a responder de forma adequada, não só em termos de materiais educativos como também no que diz respeito a valores e atitudes (Borges & Silva, 2000). Assim sendo, o docente é colocado num papel muito relevante a desempenhar neste setor intercultural, pois a sua atitude influencia todo o processo educativo, podendo favorecer ou criar obstáculos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Para Sá (2001),

“À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum” (p.13).

Como refere Marques e Borges (2012), é crucial que a educação multicultural se estenda à educação de infância, pois é importante “desenvolver competências e atitudes que lhes permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente

multiculturais e os capacitem para lidar com a “diferença”” (Borges & Silva, 2000, p. 1) e foi nesse sentido que o Ministério da Educação aprovou, em 1997, as OCEPE, onde uma das áreas de conteúdo é a área de formação pessoal e social e que aborda aspetos como educação multicultural e educação para a cidadania. Citando ainda Marques e Borges (2012)

“É relativamente consensual que a educação inter/multicultural consiste num conjunto de práticas que procuram dar respostas educativas à diversidade cultural da sociedade (e, naturalmente, da escola) e tem como objetivo fundamental «coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas» (Souta, 1997: 48)” (p. 82).

A educação não pode ser vista apenas como um método de ensinar um novo conteúdo, mas também deve ser considerada como um seguimento importante de valorização para a formação pessoal e para se aprender a viver em comunidade. Assim, é essencial, segundo Cardoso (1996), “a convicção dos professores de que é necessário mudar as suas práticas em sentidos multiculturais e de que dispõem de condições e disponibilidade para promoverem mudanças.” (p. 72), sendo eles os primeiros a dar o exemplo, que é transmitido através das suas atitudes.

Mas Leite (2007) coloca em causa que esta educação seja praticada nos JI’s e nas escolas portuguesas apontando que

“a diversidade social e cultural é ainda muitas vezes olhada pela distância ou proximidade que mantém face a uma cultura padrão, levando a atribuir aos que dela estão mais afastados menos direitos ao usufruto dos benefícios económicos e sociais a que todos e todas devemos ter acesso” (p. 38).

No que diz respeito à prática da educadora cooperante com quem estagiei, esta mostrava-se preocupada na educação para os valores, mencionando no PCT aspetos que achava pertinentes abordar. Considerava que as crianças se encontravam numa fase onde se configuram os alicerces da personalidade de cada uma, sendo também neste estágio influenciados por aquilo que veem os indivíduos mais próximos praticarem, o que permite incorporar no seu caráter atributos cujo efeitos sejam



positivos e benéficos no decorrer da sua vida, tanto a nível próprio como quando se encontra em sociedade, por isso tinha objetivo de trabalhar com as crianças a parte afetiva e emocional das mesmas para que evitassem a desconfiança e o medo que as poderia levar a tomar atitudes violentas; trabalhar os sentimentos e emoções independentemente do sexo, raça ou religião, mostrando a importância de cada pessoa na sociedade, valorizando a igualdade no tratamento das diferentes culturas e línguas existentes no JI. No JI onde ocorreu o estágio existiam nove crianças com nacionalidades diferentes, provenientes de países como a China, Guiné-Bissau, Senegal, Roménia e Paquistão (em alguns casos, as crianças já tinham nascido em Portugal e por isso têm dupla nacionalidade), até à data de término do mesmo.

Durante toda a prática educativa foi notório as relações que as crianças fortaleceram umas com as outras, mostrando o respeito que tinham uns pelos outros, como por exemplo pela religião de cada um, como assisti quando uma criança se dirigiu a mim para dizer que outra não podia comer aquela carne, embora não houvesse problema porque ela também não gostava de cenoura. Esta diversidade cultural também permite a troca de saberes, de hábitos diferentes entre culturas, pois como refere Cardoso (1996) as culturas devem ser vistas, cada vez mais, como composições coletivas, que se encontram em transformação constante, resultado de partilhas e trocas entre indivíduos de todas as culturas. Mas esta educação deve ser trabalhada, não só em contexto escolar, mas também em casa, sendo necessário e importante que os pais/família estejam dispostos a colaborar nesta caminhada pois como alude Spodek e Saracho (1998) a escola e a família devem desenvolver uma cooperação para auxiliar a criança a fazer a transição de um ambiente para o outro; sendo estas duas pilares dos mais importantes na evolução da criança, é importante que exista uma articulação entre ambos, bem como da comunidade em que está inserida.

Algo que me fez refletir sobre esta temática foram as atividades proporcionadas por mim e pelo meu par pedagógico, sobre o tema, pois a forma como a questão é abordada pode, similarmente, suscitar alguns preconceitos, pois vejamos: o projeto que foi desenvolvido esteve relacionado com este tema, projeto esse que já abordei no decurso deste relatório, na parte I, secção A- Educação Pré-Escolar, onde algumas atividades usadas foram a visualização de imagens e a leitura de história ligadas ao tópico tratado, como foi caso da história “O cabelo de Lelé”, onde apresenta uma

criança africana com cabelos longos e encaracolados. Esta história caracterizava, principalmente, as mulheres africanas, generalizando todos os indivíduos do sexo feminino, como se todos tivessem as mesmas particularidades. Será que foi a melhor opção? É importante levar todos os aspetos das histórias em atenção muitas vezes, é a partir dessas histórias que, muitas vezes, as crianças têm o primeiro contacto com a diferença e Gombrich (*cit. in Joly, 2003*) diz que “Uma imagem não é a reprodução da realidade mas o resultado de um longo processo no decurso do qual foram utilizadas recorrentemente representações esquemáticas e correcções” (p. 50). O mesmo aconteceu aquando da exibição e, posterior, realização dos trajes tradicionais de cada país, onde foi explicado ao grupo que aqueles trajes eram de momentos festivos, não sendo o seu uso regular no dia a dia (embora no caso paquistanês, muitas mulheres usem, que era o caso da criança) e não era pretendido que ao evidenciarmos as diferenças afetasse as crianças uma vez que esse processo de insistência na diferença pode fazer com que as crianças criem preconceitos ou reforcem os que já existem (Marques & Borges, 2012).

O pretendido é que as crianças provenientes de outros países sejam incluídas no sistema educativo, no JI e no grupo em questão, e que elas o sintam, bem como as suas famílias, pois as modalidades de inclusão das crianças, sobretudo oriundas de grupos minoritários, na sociedade e na escola refletem os modos de inclusão das famílias e dos adultos que as educam (Ramos, 2007).

## **CAPÍTULO III – EXERCÍCIO INVESTIGATIVO**



*“As crianças são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social”* (James & Prout, 1990, cit. in Agostinho (2010, p. 79)

## **1. Abordagem de Mosaico**

A Abordagem de Mosaico é uma metodologia desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, que se propõe analisar as perspetivas das crianças relativamente ao JI para lhes ser, posteriormente, facultada a oportunidade de participarem nas mudanças que desejam fazer no referido espaço. De acordo com Clark e Statham (2005) esta abordagem constitui “a methodology for listening to young children that brings together verbal and visual tools to reveal young children’s perspectives. The material produced by the children provides a platform for communication between adults and children.” (p. 45).

Esta metodologia, segundo Edwards, Gandini, e Forman (1999), reconhece as crianças como co construtoras de significados e entendedoras da sua própria vida e faz refletir nos pontos de vista e nas experiências das criança, sendo integrada na medida em que combina o visual com o verbal e o cinestésico, capacitando as crianças para terem “uma voz” ativa nas mudanças do seu JI. Como diz Clark (2007) “ young children can play an active role in the designing and developing of children’s spaces” (p. 1).

A abordagem de Mosaico<sup>22</sup> é caracterizada por ser multi método, uma vez que reconhece as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças, para além da linguagem verbal; participativa, visto que considera as crianças como peritos e agentes das suas próprias vidas; reflexiva, pois inclui as crianças, os pais e profissionais na reflexão sobre os significados; adaptável, uma vez que pode ser aplicada em diferentes grupos de crianças e contextos; foca-se nas experiências de vida das crianças, valorizando a vida como forma de aprendizagem, e é incorporada na prática, onde as ações são praticadas com as crianças e não apenas para elas, podendo ser utilizado como ferramenta avaliativa e, ao mesmo tempo, fazer parte da prática educativa.

---

<sup>22</sup> Caracterização traduzida e retirada do original de Clark (2005, p. 13)

É na Pedagogia da Participação<sup>23</sup> e em Reggio Emilia<sup>24</sup> que esta abordagem se inspira, dirigindo a uma “ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva para (...) criar uma consciencialização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Lino&Niza, 2013, p. 28)

## 2. Objetivos e Metodologias

Para sermos capazes de entender as perspetivas das crianças é necessário saber ouvi-las, não apenas no simples ato de as ouvir, mas também compreender e, acima de tudo, refletir sobre as suas palavras. A intenção deste exercício investigativo em Educação pré-escolar leva-nos para a descoberta de qual é a conceção e a importância que o JI tem na vida da criança e quais as suas preferências.

Dado que, este exercício, pretende compreender as perceções que as crianças têm do JI, é necessário recorrer a um método qualitativo, uma vez que é analisado o ponto de vista das crianças e está relacionado com as humanidades como com as ciências sociais (Walsh, Tobin, & Graue, 2002). Esta forma de investigação remete para o envolvimento do investigador, que deve conhecer o campo de ação e os sujeitos envolvidos, assumindo um papel próximo das crianças em questão. Posto isto, é importante que o tempo de cada criança seja respeitado, para que o investigador não fique no papel de um estranho que invade o seu espaço. É importante que se adeque a as formas de recolha de informação à faixa etária das crianças que estão envolvidas no estudo. Carmo e Ferreira (2008) mencionam que estas formas de recolha são realizadas com a ajuda de instrumentos de recolha, sendo os principais a observação, a entrevista e a análise documental.

As ferramentas usadas nesta abordagem são de cariz verbal e visual, como a observação da criança, o que permite ao observador retirar informação inicial e alguma durante toda a investigação, entrevistas, o uso da máquina fotográfica por parte das

---

<sup>23</sup> A pedagogia da participação reconhece diferentes modelos ou perspetivas construtivista ou socio-construtivista, onde “os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa de aluno e a pessoa de professor) como detentor de agência e colaboração” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 7)

<sup>24</sup> *Reggio Emilia* é uma abordagem que “incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 21)

crianças para que possam registar os espaços a que pretendem dar ênfase, a construção de livros com as fotografias mencionadas anteriormente, passeios, mapas e construção de uma manta mágica (Clark & Statham, 2005). Este processo será apresentado no ponto seguinte, de forma a mostrar o desenvolvimento da investigação.

### 3. Procedimentos

Sabendo que a Abordagem de Mosaico tem por base dar voz às crianças, tivemos em consideração na realização deste exercício investigativo a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), principalmente os artigos 12 e 13 que declaram que a opinião da criança deve ser escutada e respeitada, pois também elas têm o direito de se expressarem livremente, expondo os seus pontos de vista, dando a conhecer ideias e informações. Assim sendo, decidimos reunir o grupo para lhes comunicar o que pretendíamos fazer, em que consistia o trabalho e que seria voluntário, pois só participaria quem o assim entendesse. Onze crianças do grupo mostraram interesse em participar no exercício, quatro do sexo feminino e sete do sexo masculino. Já com o grupo de onze crianças, acreditámos ser pertinente a criação de um contrato onde ficasse registado o acordo entre os indivíduos participantes (neste caso as crianças e nós, alunas estagiárias) e que iria conceder às crianças uma memória concreta (Edwards, Gandini, & Forman, 1999) do que tinham concordado (*cf.* Apêndice 36).

Para o passo seguinte, e em grupo de investigação, foi decidido que teríamos uma conversa com todos para ficarmos a saber quais os aspetos positivos que eles destacavam dos espaços do JI, para que nos fosse possível perceber quais os seus gostos. Desta conversa inicial conseguimos destacar um espaço que era, em geral, do agrado de quase todos, a piscina de bolas. Posto isto, pedimos que fizessem desenhos das áreas mencionadas na atividade anterior, para posterior execução de uma teia com os espaços favoritos (*cf.* Apêndice 37). Com os desenhos compreendemos que as crianças associavam objetos, neste caso a piscina de bolas, a espaços, dizendo que gostavam “*da sala da piscina de bolas*”, mas representavam a piscina.

Para que tivéssemos informação recolhida por várias fontes e, visto que tínhamos optado previamente por um método visual, considerámos que o passo seguinte seria a realização de uma entrevista, pois “*interviewing children can help to reinforce understandings gained by other methods, or present opportunities to discuss unclear*

issues.” (Clark, 2007, p. 13). Tivemos em conta o local onde foram realizadas as entrevistas, pois os espaços podem influenciar a forma como as crianças interagem connosco. A entrevista foi individual, para que as respostas não fossem influenciadas, e usamos o modelo semiestruturado por ser considerado o mais correto para entrevistar crianças, como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008). Registamos em áudio as entrevistas, com o acordo das crianças, para que pudéssemos ouvi-las e transcrevê-las para uma análise futura.

Ao confrontar a informação que adquirimos nas entrevistas com a dos desenhos inicialmente pedidos, verificamos que mesmo espaço preferido se mantinha em todas as crianças, que havia uma coerência daquilo que nos tinham dito até então.

Para a etapa seguinte recorremos ao uso da máquina fotográfica para que as crianças nos pudessem mostrar os espaços que as marcavam no JI, fosse pela negativa fosse pela positiva. Walker (1993, *cit. in* Clark & Statham, 2005, p. 48) diz que as máquinas fotográficas são a “Voz silenciosa” isto porque “Cameras provide a participatory tool through which young children can communicate their perspectives and reflect on their experiences” (Clark & Statham, 2005, p. 48) sem ser preciso que as crianças comuniquem verbalmente connosco. Foi entregue a cada criança uma máquina fotográfica para que tirassem então as fotografias (*cf.* Apêndice 38). Deixamos que nos guiassem pelo espaço, tanto interior como exterior, do JI, tirando as fotografias que quisessem, pois “These visual records of the nursery revealed personal and shared meanings attached to different places, people and things” (Clark, 2007, p. 10). Posteriormente, com as fotos impressas, construimos livros (*cf.* Apêndice 39) e, no decorrer da construção, fomos questionando as crianças do porquê daquela fotografia, e registávamos o que diziam acerca da mesma. Optamos por fazer pares, onde cada par construía o seu livro com as suas fotografias. Estes pequenos grupos foram escolhidos por nós, investigadoras, tendo como único critério agrupar uma criança mais velha com uma mais nova, para que se ajudassem entre si e para vermos a relação de trabalho que se iria proporcionar com aquelas crianças de idades diferentes, pois como mencionam as OCEPE (1997)

“A interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso,



torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p. 35).

Ao construir o livro, o par foi-se confrontando com as fotografias um do outro e verificaram que tinham espaços em comum. Foi-lhes então pedido que voltassem a realizar o percurso antecipadamente, mas desta vez a par, fotografando os sítios que tinham marcado os dois elementos. Decidiram entre si qual seria o trajeto que iria ser feito. Estas novas fotografias serviriam para atividade seguinte, a de produzir mapas (*cf.* Apêndice 40). Na construção dos mapas foi interessante ver como as crianças tinham presente mentalmente o espaço físico da instituição, isto porque, ao colocarem as fotografias sobre a cartolina, tinham especial atenção à posição dos espaços, se se encontravam a meio do edifício, à esquerda ou à direita, entre outros aspetos, criando por vezes controvérsias entre as duas crianças, que foram ultrapassadas depois de conversarem e argumentarem os seus pontos de vista, o que também é importante para o seu desenvolvimento.

Para finalizar esta investigação, foi elaborada a manta mágica e, sucessivamente, a avaliação do exercício. Com a manta mágica foi apresentado às restantes crianças da sala de atividade e ao pessoal docente todo o trabalho desenvolvido durante a investigação em curso (*cf.* Apêndice 41). Também serviu para que as crianças envolvidas refletissem sobre o seu desempenho e sobre o JI, pois deve ser dado às crianças uma oportunidade para refletirem sobre o espaço atual (Clark & Statham, 2005).

A avaliação foi realizada através de uma tabela no quadro com recurso a caras, de um lado contente, que significava uma avaliação positiva, e do outro lado uma cara triste, que indicava o descontentamento com o trabalho desenvolvido (*cf.* Apêndice 42) e cada criança traçava um risco do lado que queria, justificando a sua opção. Esta etapa é de relativa importância tanto para as crianças como para os adultos envolvidos pois fornece informação relevante para uma reflexão futura de ambas as partes, pois “A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa” (ME, 1997, p. 27)

#### 4. Análise de Dados

Através dos métodos utilizados e das atividades realizadas foi possível reunir as perspetivas das crianças relativamente ao JI (*cf.* Apêndice 43). Mas achamos pertinente para esta investigação conversar com a educadora bem como com a restante equipa educativa sobre o que ia sendo realizado de maneira a obter informação desta parte, como alude Clark (2007)

“The context for the case studies is early childhood provisions that are shared environments for children and the adults who work in these spaces. This highlights the twofold reason for dialogue with practitioners. It was important to review the material produced by the children with practitioners in terms of understandings about the environment and individual children’s current interests and priorities” (p. 21)

e para que, simultaneamente com a observação diária realizada ao longo de toda a prática educativa, nos fosse proveitoso para algumas considerações futuras.

Da análise à questão inicial, *quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI?*, emergiram, após a observação dos dados, categorias onde podemos compilar toda a informação obtida (*cf.* Apêndice 44). São elas:

- o Bem-estar;
- a Relação social;
- a Curiosidade;
- o Jogo Simbólico.

Durante o processo da investigação, em todas as atividades realizadas, as crianças mencionavam certos espaços mostrando a sua estima, não lhes atribuindo outro significado. Assim sendo, qualificamos estes espaços de Bem-estar. Exemplo de espaços de Bem-estar é a área dos jogos (carros, jogos de mesa e chão) como refere o A. “*gosto mais da casa e das peças*”, o B. diz que “*gosto de brincar com carrinhos porque é divertido*” e ainda o D. “*porque gosto de lá brincar e tem muitas coisas*”, a piscina de bolas como refere C. dizendo que gosta porque tem bolas e porque são divertidas, e ainda a M. quando diz que gosta desta área porque “*posso nadar nas bolas*”

Outra categoria que achamos importante compor foi a de Relação social, pois algumas crianças associam um espaço ao convívio com outros colegas ou até mesmo com adultos. A rua é um desses espaços, como foi apontada pelo RF. *“só brinco na rua com o D, Mi e RP”* e pela M *“gosto de estar lá fora com os amigos”*. Outro espaço aludido foi a piscina de bolas onde o RF refere que gosta *“de lá estar com o L”* e o J. também faz referência dizendo *“gosto de lá estar com os meus amigos”*. Esta última criança refere a sala de atividades e a da UEE como sendo um sítio de interação com os adultos, pois é onde passa a maioria do tempo com a educadora e a docente de EE. Outros espaços referidos por outras crianças nesta mesma categoria são a casinha, os carrinhos e a tenda.

A sala de UEE foi categorizada anteriormente, mas também achamos pertinente coloca-la nesta nova categoria uma vez que muitas das crianças durante o processo das fotografias registaram por ser um espaço de entrada restrita e estas pois não lhe tinham acesso, bem como a sala da terapia. Mostraram um grande interesse em fotografa-las, não só a porta, mas também o interior, o que algumas vezes não foi possível, visto estarem a ser usadas. Vendo que as crianças tinham esta curiosidade reconhecemos que seria uma categoria que fazia sentido tendo em conta a necessidade das crianças que as indicaram em conhece-las e saber o que se passava dentro delas. Durante a entrevista anteriormente mencionada, o D. relatou o seguinte:

*D: “na sala da terapia estava lá um autocolante atrás da porta com um sinal que só podemos falar baixinho...”*

*E: e tu vais à sala da terapia?*

*D: não, é só para quem não consegue falar.”.*

A AS tirou fotografia à porta da sala referindo o mesmo que a criança anterior *“Eu não vou a esta sala, só os meninos que não falam”*. Para além destas crianças, a T também indicou, através das fotografias, que não podia ir à sala da UEE, mostrando curiosidade em lá ir. Visto que estas salas eram para as crianças com PEA trabalharem com os terapeutas e não eram usadas pelas outras crianças, apresentamos esta curiosidade à professora da EE para saber se não seria possível as crianças conhecerem o espaço, fazendo-lhes uma visita. Esta proposta foi aceita com satisfação e realizada no final do ano letivo (cf. Apêndice 45).

A última categoria surgiu pelo facto das crianças associarem alguns espaços a jogos específicos ou a algo simbólico, usando a imaginação, como por exemplo, o “espaço da casinha” onde eles brincam ao “faz-de-conta”; este espaço é referido pela maioria das crianças. A rua é outro espaço que se encontra entre estas brincadeiras como conta o A. quando diz *“Brinco aos monstros”* bem como o R.P. e a C. referem, respetivamente, *“brinco lá fora, brinco à apanhada, às escondidas estátua”* e *“corremos, jogamos à apanhada e às escondidas”*. Também o R.F. mostra o seu interesse pelo jogo simbólico quando diz *“gosto de estar com os meus amigos em baixo do telheiro para tornar as nossas magias, são as magias do controlo”*.

Há ainda casos onde os espaços da cozinha e da casa de banho estão presentes no diálogo com as crianças e nas fotografias tiradas pelas mesmas. Não achamos que fosse relevante categorizá-las, uma vez que a sua relevância nestas circunstâncias é meramente funcional. São espaços onde realizam as suas necessidades básicas, não lhes atribuem qualquer outro significado, como aconteceu com o J. *“A casa de banho é importante para fazer xixi e lavar as mãos”* bem como o A. *“gosto para fazer o xixi, lavar as mãos e secar”*. No que diz respeito à cozinha, o R.F. refere que *“é só para comer”* e o A. diz que *“como a sopa, as bolachas e bebo o leite”*.

Outro aspeto que conseguimos retirar das informações dadas pelas crianças é o facto delas darem importância ao que lhes pertence, sendo o seu lugar em certas zonas do JI, por exemplo na cozinha a A.S. tirou fotografia ao seu banco dizendo que *“este é o meu lugar”* ou na entrada do JI, onde as crianças têm o seus cabides e onde são recebidos e se despedem dos pais, a T mostra o seu cabide onde se encontrava uma boneca, indicando-nos o valor que este tem para ela, pois é o local onde ela guarda as suas coisas: *“é o meu bebé, tá no meu cabide”*.

Duas crianças que participaram no processo fazem uma crítica ao recreio do JI, a T. e a M., pois quando o registaram mencionaram, respetivamente, que *“os brinquedos estão lá dentro, só tem dois triciclos”* e *“os brinquedos ficam muito tempo guardados”*. Isto acontece porque, como já referi na parte da caracterização e organização da instituição, o recreio é comum ao 1.º CEB e existe uma arrecadação para guardar os brinquedos do pré-escolar, mas, segundo as crianças, estes permanecem lá demasiado tempo, não estando ao seu alcance sempre que tencionam usa-los e sempre que se encontram no espaço exterior.

A metodologia empregada vem mostrar o importante papel que as crianças desempenham, tratando-as como construtora do seu próprio conhecimento, uma vez que se foca nas experiências de vida das mesmas, embora nem sempre lhes seja facultado esse direito. Neste caso, as perspectivas das crianças foram sempre escutadas no decorrer do estudo e os seus interesses respeitados e nunca desvalorizados. O uso desta abordagem permitiu perceber o que era importante para cada um dos elementos do grupo em estudo, bem como o diálogo entre todos os participantes, o que desenvolveu também, a afetividade estabelecida com cada uma das crianças por parte dos adultos, sendo uma forma de fortalecer a relação.

A motivação das crianças, quando viam as suas ideias serem consideradas, era notória, podendo reafirmar de que é essencial ouvi-las e refletir sobre elas mesmas, com o intuito de gerar uma aprendizagem focada nestas, construindo ocasiões e condições educativas adequadas (Costa, 1999).



## **CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIAS-CHAVE TRANSVERSAL AO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB**





#### 4. Espaço exterior para que te quero?

*“A criança ama a Natureza, e encerramo-la por detrás de portas fechadas. Gosta de ter um motivo para brincar e retiramos-lho; gosta de se estar sempre a mexer e fechamo-la; gosta de falar e reduzimo-la ao silêncio; quer pensar e só a orientamos para a memorização; quer seguir a sua imaginação e obrigamo-la a abandoná-la; quer ser livre e ensinamo-la a obedecer passivamente”. Adolphe Ferrière (cit. in Cols, 2010, p. 8)*

---

Muitas crianças que vivem em centros urbanos e que passam um elevado número de horas dentro de quatro paredes, sejam elas em casa ou nas escolas/JI's, ficam privadas de experiências multissensoriais tão diversificadas, como o brincar com a terra, ver as flores a desabrochar ou sentir o cheiro que as mesmas exalam, e das aprendizagens que os espaços exteriores lhes permitem, como referem Goldsmied e Jackson (2000, p. 167), expondo um leque muito mais vasto de sensações para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem e sentirem.

O facto de a tecnologia estar hoje em dia ao alcance de muitos indivíduos e de fácil acessibilidade, está também presente na vida das crianças, encontrando-se estas rodeadas da mesma que lhes permite conhecer o mundo com apenas um “click”. Contudo, esta não deixa de ser uma fonte de aprendizagem muito útil na atualidade, que coopera na redução de acesso da criança ao meio ambiente natural, impedindo-a de explorar e conhecer o real. Atividades como sair para a rua, passear nos jardins ou brincar nos parques são pouco frequentes e quase impensáveis em tempo de frio e chuvoso, nas práticas dos nossos JI's, e é de igual modo pouco frequente nas escolas.

De acordo com Figueiredo (2010), no contexto de JI em Portugal, há uma utilização desmedida do espaço interior, impedindo as crianças de experienciar atividades energéticas, de exploração e de interação. A mesma autora defende que esta conceção não se deve apenas aos profissionais, mas também às famílias que muitas vezes, fazem questão de pedir aos JI's que as crianças permaneçam no espaço interior, sendo o exterior encarado como centro de alguns riscos.

Também o “risco” é uma condicionante à permanência das crianças no exterior, muitas vezes influenciadas pela família que não lhes permitem a sua exploração. Este “risco” surge associado, segundo Little e Eager (2010, cit. in Bento, 2012) a situações

que exigem a escolha entre várias alternativas de ação, sendo o resultado algo desconhecido, uma vez que é temido principalmente pelos adultos, onde eles não controlam (Figueiredo, 2010).

De acordo com a mesma autora, este medo de se deixar as crianças arriscarem pode estar também relacionado com o facto da “cultura existente no nosso país conduz a uma supervisão constante das crianças, dissuasão ou até evitamento de determinadas actividades consideradas perigosas” (p. 37), não assentindo que as crianças se desafiem a elas próprias, correndo os riscos necessários para se desenvolver, física e psicologicamente. Mas para Bento (2013), o risco torna-se então influente no desenvolvimento das crianças, uma vez que as ensina a resolver problemas e também a encarar com o consequente sentido de sucesso ou de perda.

Posto isto, é fulcral que estes espaços recebam uma especial atenção sobre si, pois é necessário que sejam funcionais de acordo com o seu público alvo, pelo qual deverão ser concebidos como um espaço para “descarregar energias”, mas, de igual modo, como um espaço de aprendizagem, uma vez que este deve ser considerado um prolongamento marcante do ambiente interior de exploração e brincadeira (Post & Hohmann, 2003), possibilitando às crianças alargarem essas explorações e brincadeiras a outro contexto. Assim, como alegam Spodek e Saracho (1998), é tão importante planear o espaço exterior como o interior.

Contudo, os profissionais, normalmente, dedicam mais tempo e energia a organizar as salas, fazendo com que, muitas vezes, deem menos importância ao segundo ambiente, o recreio no exterior (Harris, 1991, *cit. in* Brickman&Taylor, 1991). O tempo no exterior é visto apenas como uma interrupção das atividades educativas que ocorrem dentro da sala, e essa importância parece desaparecer com o avançar dos ciclos. Como pude verificar no contexto de prática, e comparando o pré-escolar com o 1.º CEB, confirmei isso, pois em ambos os locais se tinha a perfeita noção de que o espaço era mal utilizado, mas no pré-escolar o valor dado ao espaço exterior era de maior relevância.

No JI o espaço exterior é plano (*cf.* Apêndice 46) e, para além de uma zona descoberta, contém outra parte com cobertura. O contacto com a natureza não é o mais desejado, pois todo o espaço está delimitado com prédios e o pavimento é em cimento. Os brinquedos que existem nesse espaço encontram-se selados numa pequena

arrecadação na área, de forma a permitir o livre movimento de todas as crianças que usufruem deste sítio, dado que este espaço é partilhado com os alunos do 1.º CEB. Este encerramento dos brinquedos foi levantado por parte das crianças aquando da investigação já referenciada no presente relatório, quando eram questionados sobre “*O que menos gostam do JI?*” ao que muitas afirmaram ser o facto de não terem acesso ilimitado aos objetos. É certo que estes devem ser prezados, e por isso não poderem estar neste espaço sempre que as crianças gostariam, ou por estar a ser usado pelas crianças mais velhas e torna-se uma zona pequena para todos, ou por estar mau tempo e não lhes ser permitido correrem por toda a área, entre outros fatores.

Na escola de 1.º CEB o cenário é parecido ao JI, com uma área circundante do edifício descoberta, que também tem um pavimento em cimento e com uma pequena encosta em terra, todavia é proibida a passagem às crianças, ficando restringidas ao outro espaço. Questionamos o porquê das crianças não poderem usar esta área, ao que nos informaram que era perigoso para elas, reforçando o que já mencionei anteriormente sobre o “risco”. A instituição tem ainda um pequeno espaço coberto que serve, principalmente, de abrigo em dias de mau tempo, onde, tal como no JI, não é permitida o usufruto do restante espaço exterior. O problema que se levanta é que esta zona fechada torna-se pequena para o número de crianças que frequentam a escola, obrigando a distribuição dos alunos pelas demais divisões do edifício. Este espaço possui materiais permanentes, como duas balizas, e outros como bolas que se encontram guardadas num armário dentro da escola, apesar de não serem disponibilizados aos alunos, só com previa autorização dos docentes ou da restante equipa educativa. Cols (2010) afirma que se o espaço em redor da instituição não é o mais pretendido, é necessário procurar alternativas para que as crianças possam sair à rua, pois é relevante para as crianças conhecerem o meio que as rodeia, onde estas passam a sua vida.

A legislação em vigor em Portugal, D-L n.º 379/97, de 27 de dezembro (atualizado pelo D-L n.º 119/2009 de 19 de maio) define e regulamenta “as condições de segurança a observar na localização, implantação, concepção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respectivo equipamento e superfícies de impacte” (p. 3191) (*cf.* Anexo IV).

Comparando Portugal aos países nórdicos da Europa, relativamente à relação das crianças com o espaço exterior, são evidentes as diferenças entre eles. Portugal apresenta “perspetiva assistencialista dos espaços exteriores, direcionada para as crianças socioeconomicamente desfavorecidas” (Ferreira, 2015, p. 80), sendo este considerado uma área de menor importância, sem proporcionar aprendizagens. Por sua vez, os países nórdicos “percecionam os espaços como uma parte essencial para a vida das crianças, jovens e adultos” (*op. cit.*) onde as crianças usufruem muito do espaço exterior, passando lá grande parte do tempo, todavia esta comparação não seja a mais sensata, uma vez que aspetos como as condições climáticas são diferentes entre os países em questão.

Segundo Jacobi-Vessels (2013) o espaço exterior acarreta benefícios para as crianças a três níveis:

- desenvolvimento físico, uma vez que promove a atividade física, reduzindo os riscos de saúde que são associados ao excesso de peso;
- desenvolvimento cognitivo, pois o espaço exterior é também associado à concentração e à atenção das crianças<sup>25</sup>, já que as ajuda a usarem a sua energia, facilitando a sua concentração em atividades que requerem maior abstração da sua parte; está também relacionado com a criatividade, como presenciei no JI onde as crianças imaginavam ser feiticeiros e criavam as suas poções mágicas numa fonte que se encontra no pátio;
- desenvolvimento socio emocional, dado que as interações pessoais com a natureza apoiam as crianças a desenvolverem uma preocupação e uma atitude de respeito para com todos os seres vivos, pois estas percebem o valor das plantas e dos animais à sua volta, podem proteger e de preservar o ambiente.

Posto isto, o que se pretende cada vez mais é que o espaço exterior seja uma parte constituinte da oferta educativa e, de preferência, que esteja sempre disponível

---

<sup>25</sup> “In a U.S. nationwide study, parents of children diagnosed with ADHD reported the effects of different types of leisure activities on their children’s symptoms. The children showed fewer symptoms after play in green natural settings than after playing indoors or on installed playgrounds. (Faber Taylor & Kuo, 2009; Kuo & Faber Taylor, 2004)” (Jacobi-Vessels, 2013, p. 6)

para as crianças (Lasenby, 1990 *cit. in* Ferreira, 2015), uma vez que é muito importante para o crescimento das mesmas, a vários níveis (que foram frisados no decorrer do texto). Por isso, é notória a necessidade de refletir sobre a atual oferta educativa (Duque & Pinho, 2015), promovendo “relações regulares e positivas das crianças com a Natureza, oferecendo momentos de exploração e aprendizagem, de fantasia e desafios, que potenciem o desenvolvimento de crianças mais saudáveis e comprometidas com o ambiente” (*op. cit.* p.15).

Este espaço deve ser assim repensado por parte dos profissionais de educação, tendo estes que, primeiramente, passar por uma mudança de mentalidade para que consigam entender isso mesmo, que tanto a sala como o exterior são dois espaços de aprendizagem (Brickman & Taylor, 1991) e o qual as crianças tendem a estimar por várias razões, como a liberdade e a exploração que estes espaços lhes permitem. Assim sendo, é necessário que os espaços exteriores sejam mais valorizados do que são atualmente, devido a tudo o que foi referido nesta experiência-chave.



## **CAPÍTULO V - EXPERIÊNCIAS-CHAVE NO ENSINO DO 1.º CEB**





## 5. Hiperatividade

*“A maior parte das crianças hiperativas vai superar seus problemas e, se sua energia puder ser aproveitada em uma direção positiva, elas podem se tornar grandes realizadoras”* (Jones, 2004, p. 119)

---

A denominação para a hiperatividade não é consensual, pois como refere García (2001), existem várias “designações distintas, como conduta hiperactiva, síndrome hiperactiva, perturbação por défice de atenção” (p. 1) entre outros. Jones (2004) designa-a por Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade (DDAH), enquanto Cordeiro (2007) intitula-a de Síndrome de Hiperactividade e Déficit de Atenção (SHDA). Embora exista um vasto leque de denominações, os sujeitos hiperativos caracterizam-se, principalmente, por serem desatentos, agitados, terem excesso de atividade e impulsividade, afetando as suas relações com outras pessoas (Goldstein & Goldstein, 1994), indo ao encontro do que afirma Jones (2004), de que a hiperatividade é um padrão de vários comportamentos como agitado, desatento e impulsivo, onde a criança não consegue ficar parada, nem prestar atenção.

Segundo o DSM-V (2013), a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) <sup>26</sup> é uma perturbação neurobiológica caracterizada por problemas de desatenção ou falta de concentração e/ou impulsividade – hiperatividade mal adaptativos.

Em Portugal, estima-se que cerca de 5% a 8% das crianças em idade escolar sofre de hiperatividade, atingindo cerca de 80 mil crianças (Neto, 2014), sendo a maioria crianças do sexo masculino (García I. , 2001).

Grskovic e Zentall (2010) realizaram um estudo sobre a hiperatividade no sexo feminino e constataram que as crianças do sexo masculino afetados com a perturbação revelam menor autoconceito e um temperamento mais complicado, enquanto as crianças do sexo feminino apresentam uma maior autoestima e um comportamento pró-social, que lhes permite um maior controlo da sua impulsividade e hiperatividade. As crianças do sexo feminino apresentam ainda menos agitação motora comparativamente com aos indivíduos do sexo masculino, todavia mostram impulsividade verbal, interrompendo muitas vezes as pessoas com quem estão a

---

<sup>26</sup> Terminologia utilizada pela Associação Americana de Psiquiatria.

comunicar, falando num tom elevado, mudando de assunto de conversa, pois perdem facilmente o raciocínio.

Na escola onde ocorreu a prática educativa, uma criança do sexo feminino estava diagnosticada com hiperatividade. Esta criança tinha dificuldade em criar e manter relações com outras pessoas, pela sua impulsividade e por não conseguir entender outro ponto de vista, outra opinião diferente da dela, querendo ter sempre a razão do lado dela. Por ter estas características, era muitas vezes apontada pelos colegas quando existia algo de errado, tornando-se ela a culpada, ou seja, os colegas acusavam-na mesmo que ela não estivesse envolvida na confusão, afetando ainda mais a maneira dela lidar com a impulsividade e de se relacionar com os outros.

Usualmente, os sintomas surgem na primeira infância, sendo a idade limite para diagnóstico de 12 anos<sup>27</sup> e afeta crianças, jovens e adultos, embora à medida que crescem as manifestações de hiperactividade tem tendência a diminuir. O DSM-V afirma que 2,5% da população adulta mundial é afetada com esta perturbação e que nestes casos “is associated with na increased risk of suicide attempt, primarily when comorbid with mood, conduct, or substance use disorders” (American Psychiatric Association, 2013, p. 61).

Quanto às suas causas, prevalecem ainda muitas dúvidas. Os fatores genéticos são os mais defendidos pelos pesquisadores, embora se deva ter em consideração outros fatores como neurológicos, pré-natais, ambientais, o tipo de alimentação das pessoas com hiperatividade ou, até mesmo, efeitos colaterais de medicamentos podem estar na causa desta perturbação como são defendidos por vários autores (Goldstein&Goldstein (1994); García (2001); Lopes (2003); U.S. Department of Education (2008)).

Neto (2014) diz que a hiperatividade está relacionada com uma anomalia ao nível dos circuitos do sistema nervoso, com a redução da disponibilidade de neurotransmissores, tais como a dopamina, a noradrenalina e a serotonina.

A mesma autora refere que os estudos de neuroimagiologia realizados junto de crianças com hiperatividade concluem que estas apresentam “diferenças subtis na estrutura e função cerebral, com diminuição da substância cinzenta mais acentuada nos

---

<sup>27</sup> A Associação americana de Psiquiatria (2013) refere a alteração feita, no DSM-5, na idade limite para a manifestação dos sintomas, passando dos 7 anos para os 12 anos.

lobos frontais e gânglios da base do crânio” (p. 18), sendo estas zonas afetadas responsáveis pela capacidade de autocontrolo e de autorregulação, bem como pela capacidade de concentração e atenção, fazendo com que muitas crianças com hiperatividade também sofram de défice de atenção. Cordeiro (2007, p. 35) explica que “O sistema operativo das crianças com SHDA não é exactamente o mesmo da maioria, criando alguma dificuldade na gestão da informação e da capacidade de concentração e atenção”.

Para que se possa ter um diagnóstico de hiperatividade é necessário que os sintomas da pessoa em questão se manifestem em mais do que um contexto (Lopes, 2003), por exemplo na escola e em casa. Também é importante referir que algumas crianças podem revelar esses comportamentos e não serem consideradas hiperativas, pois essas atitudes são consideradas normais para a sua idade. Segundo o DSM-V (*cf.* Anexo V), uma pessoa deve apresentar várias características no que diz respeito à/ao:

- Gravidade – se o comportamento em questão ocorre com mais frequência em comparação com indivíduos da mesma idade;
- Início precoce – onde alguns sintomas devem ocorrer antes dos 12 anos de idade;
- Duração – os sintomas devem estar presentes 6 meses antes da avaliação;
- Impacto – os comportamentos devem influenciar negativamente a vida da criança.

Lopes (2003) considera para que um diagnóstico de uma pessoa com hiperatividade fosse ideal, teria de passar por várias etapas, como a observação direta dos comportamentos da criança em vários contextos da sua vida; uma entrevista com o indivíduo em questão, aos pais e ao docente que com ele convivem diariamente; um exame médico caso considerassem necessário; o preenchimento de um questionário por parte dos pais e também do professor. Mas o mesmo autor percebe que tal não pode ser possível realizar pois

“este tipo de perturbação de desenvolvimento é muito pouco reconhecido, pelo que poucos são os profissionais que estão à vontade para realizar o diagnóstico. Por outro lado, seria necessário um trabalho de equipa que, no mínimo, integrasse um psicólogo e um médico, o que é muito pouco frequente. Finalmente, o profissional que

avalia raramente tem possibilidades de fazer observação directa, pelo que a entrevista com os pais e/ou com os professores ganha uma extraordinária relevância” (p. 152).

O tratamento para a hiperatividade consiste, essencialmente, na administração de fármacos, estimulantes principalmente, pois estes têm efeitos rápidos (García I. , 2001). Segundo Barkley e os seus colaboradores (2008, *cit. in* Santos e Vasconcelos, 2010), “a adição de fármacos estimulantes promove uma amenização dos sintomas motores, impulsividade e desatenção e uma elevação das interações sociais e desempenho académico” (p. 720). São ainda usados antidepressivos, ansiolíticos, anti psicóticos e estabilizadores de humor. Também se tem usado a terapia comportamental e a combinação de ambas (*op. cit.*). Cabe ao profissional de saúde perceber qual o medicamento mais adequado a cada criança; para isso usa critérios como o tempo que os efeitos desse medicamento demoram a produzir-se, assim como a sua duração, os efeitos secundários que eles produzem e a sua confiança no fármaco (García I. , 2001).

Mas o uso de fármacos gera uma grande discussão entre profissionais de saúde, docentes e família. Apesar dos resultados positivos, estão associados ao seu consumo efeitos colaterais, sobretudo insónias, emagrecimento, dores de cabeça, nervosismo, assim como, mas em menor número, um possível atraso no desenvolvimento, dificuldades em raciocinar e interações sociais negativas.

A medicação não regulariza o comportamento, logo a criança pode exteriorizar comportamentos desajustados, quando não está sob o efeito da mesma (U.S. Department of Education, 2008). É importante também que pais e crianças percebam que o comportamento pode mudar, não só pela medicação como também pelos esforços da criança nesse sentido. É, assim, fundamental que o adulto continue a desempenhar o seu papel de educador, valorizando as tentativas adequadas de alteração do comportamento e desincentivando as condutas impróprias (García I. , 2001).

As crianças com hiperatividade apresentam também complicações no seu percurso académico, o que se reflete muitas vezes nas classificações, e, por consequente, o comportamento dos mesmos, não aceitando a situação e revoltar-se contra a mesma; foi algo que se passou durante o estágio aquando da transmissão das notas dos testes, a criança não aceitou receber uma classificação inferior a outros

colegas, embora não fosse uma classificação negativa e como refere Lopes (2003, p. 203), “um bom desempenho escolar pode fazer muito para diminuir os factores negativos associados à hiperactividade, nomeadamente a baixa auto-estima, os pensamentos depressivos” entre outros. A docente, ao aperceber-se da situação tentou acalmá-la, afirmando que a sua classificação tinha sido boa e que deveria continuar assim.

Posto isto, percebe-se que o professor é aquele que dispõem de um papel importante no reconhecimento desta perturbação, pois é com ele que as crianças passam mais tempo hoje em dia. Para além disso, é aquele que se encontra em melhor lugar para observar a criança num dos contextos principais do seu desenvolvimento, a escola. Contudo, lembrando que continua inapto para dar o diagnóstico, apenas pode e deve passar as informações que conseguiu aos pais e outros profissionais de saúde ou especializados nesta área, como o professor de educação especial (Sosin & Sosin, 2006).

Para além disto, “Os alunos com DDA numa turma podem ser uma bênção e uma desgraça para o professor” (Sosin & Sosin, 2006, p. 54) isto porque, e segundo os mesmos autores, uma criança com hiperatividade pode destabilizar a restante turma e precisar de mais atenção que as outras. Por outro lado, podem ser aquelas que mais criatividade e imaginação detêm na turma, e foi algo que despertou atenção ao longo da prática educativa em 1.º CEB em relação à criança em questão, era notória a sua capacidade imaginativa; um exemplo disso foi num exercício de escrita, onde cada aluno tinha de expor uma frase para compor uma história, e a frase exposta por ela foi aquela que virou o rumo do texto, prontificando-se sempre para dizer mais frases, quando os colegas tinham mais dificuldades. Isto torna-se um desafio para o professor, tanto pelo lado bom como pelo lado menos bom, tendo este que conseguir conjugar os dois lados.

Também para a família é complicado lidar com crianças hiperativas. De acordo com Taylor (1990, *cit. in* Goldstein&Goldstein, 1994), estas crianças por vezes provocam a “falência emocional” da sua família por não corresponderem às suas expectativas, bem como da comunidade em que estão inseridas. Muitos pais ficam com a esperança de que quando a criança crescer e, como já foi referido neste capítulo, este

problema desapareça ou se atenuar, o que pode acontecer de facto, mas isso não pode ser usado como desculpa para não se intervir ou para não se preocupar com a situação.

Segundo Parker (2003, p. 31), “educar com sucesso uma criança com PHDA, requer uma grande dose de paciência e de esforço. Devido ao seu comportamento desafiante, e muitas vezes irritante, as crianças com PHDA, irão testar as capacidades de educar dos melhores pais”. É, portanto, normal que os pais se sintam angustiados, cansados e desanimados, sendo, por vezes, tomados pelo sentimento de impotência, por não conseguirem ajudar a sua criança.

É importante que os pais estejam informados sobre a perturbação em questão, para que possam e consigam atuar com a criança e não criem conceções erradas como colocarem em questão o facto de serem bons pais, de sentirem culpa pela situação ou atribuir essa culpa a outrem, como parentes, amigos ou pelos professores, ou, ainda, considerar que a criança com hiperatividade tem culpa de ser assim, como se elas quisessem ter os comportamentos que apresentam, mas estas crianças são “as primeiras vítimas desses comportamentos” (Lopes, 2003, p. 214).

Em suma, a hiperatividade é um tema deveras complexo e que não se resolve facilmente. As crianças diagnosticadas com esta perturbação apresentam problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Estes problemas carregam dificuldades, não só para as pessoas que sofrem desta perturbação, mas para todos aqueles que convivem com elas diariamente. É, por isso, necessário que as entidades mais próximas da criança, a escola e os pais/família, estejam em uníssono para que esta problemática se consiga atenuar na vida de todos os envolvidos, mas sobretudo da criança.

## 6. Parceria Escola-Família

*“Só é possível estabelecer uma relação de confiança com a escola se pais e professores se conhecerem. Eles têm um elo que os une: os filhos dos primeiros são os alunos dos segundos” (Wong, 2013, p. 51)*

---

Quando se fala na educação de uma criança em idade escolar é inevitável falar na relação entre a família e a escola, uma vez que são ambas importantes para a criança, influenciando o desenvolvimento da mesma. A família é o ponto principal de inserção da criança, com a qual ela aprende a viver num meio que lhe permite desenvolver características que a apoiam na construção do seu próprio eu (Homem, 2002). Também as OCEPE<sup>28</sup> consideram que “Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (ME, 1997, p. 22).

É importante dar voz à família pois “é o primeiro agente da socialização da criança” (Matos & Pires, 1994, p. 71), é com esta que a criança cria o primeiro contacto e que veem como um modelo a seguir. Os autores mencionados anteriormente referem que alguns pais desabafam algumas críticas em relação à escola, afirmando, por exemplo, que as reuniões são marcadas em horário que não apropriados aos pais (ou encarregados de educação), que a linguagem usada pela escola é confusa ou de difícil perceção ou ainda que a escola só os contacta quando o seu educando apresenta problemas.

Sabe-se que a escola ainda é vista por muitos como um mundo à parte da sociedade, que afasta as famílias e onde comanda o professor (Matos & Pires, 1994), mas com a abertura da instituição à comunidade e um maior envolvimento dos familiares no contexto escolar, no caso do 1.º CEB, através de associações de pais e de um aumento no número de elementos que os representem nos órgãos das escolas<sup>29</sup> (Silva, 2003), pretende-se inverter este pensamento sobre a escola, mostrando que a

---

<sup>28</sup> Embora as OCEPE sejam um documento oficial para a Educação Pré-Escolar, considero importante referir que desde o Pré-Escolar a colaboração das famílias no contexto escolar das crianças é tida em conta, pois é um fator importante para o desenvolvimento das mesmas.

<sup>29</sup> O D-L n.º46/86 de 14 de outubro (1986) (Lei de Bases do Sistema Educativo) atribui às famílias o direito de participar, através de representantes nas estruturas adequadas, em matéria de definição da política educativa, administração e gestão escolar.

relação e o trabalho que a escola deve manter com a família “é uma dimensão fundamental da construção do currículo (...) condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (Matos M. , 2012, p. 47). Assim sendo, as famílias e os docentes devem concretizar parcerias, sendo estas fundamentadas na confiança e no respeito por ambas as partes.

Matos e Pires (1994) apresentam algumas estratégias que pretendem auxiliar o relacionamento escola/família, como envolver os pais no governo das escolas; a formação de professores que inclua a formação específica no envolvimento das famílias; o apoio por parte dos professores aos pais no trabalho de acompanhamento dos estudos das crianças; a participação das famílias em projetos com a escola; a dinamização de atividades por parte dos pais na instituição escolar, de forma a aproximar as entidades em questão, entre outros procedimentos.

A participação das famílias na escola onde decorreu o estágio de 1.º CEB, no meu ponto de vista, era muito visível e isso refletia-se, principalmente, pela associação de pais, que “deve ser um elo de ligação entre os pais, encarregados de educação e a escola” (Wong, 2013, p. 165). Esta detinha um papel ativo e preocupado no bem-estar físico e emocional dos alunos que frequentavam a escola. Sempre que era necessário, o representante dos pais (pai de um aluno da turma onde estagiei) deslocava-se à instituição para resolver (pelo menos tentar) qualquer problema que poderia existir, chegando, por vezes, a estar presente todos os dias da semana. O seu interesse era satisfatório pelo que se passava no estabelecimento, tanto com as crianças bem como com os profissionais.

A professora titular da turma privilegia a participação dos pais, através de reuniões de pais; horários de atendimento pré-definidos, mas também flexíveis; conversas informais; grelha para registar os contactos mais importantes com os pais e ainda recados e pedidos de colaboração em atividades.

Outra maneira de participação observada foi a deslocação de uns pais à turma para elucidarem os alunos sobre o 112, uma vez que ambos trabalham na área da saúde, mais precisamente no INEM<sup>30</sup>. Mostraram uma pequena apresentação em *PowerPoint*

---

<sup>30</sup> Instituto Nacional de Emergência Médica.



onde explicavam o que é o 112 e o INEM, quais os meios que tem ao seu dispor, bem como a sua importância na vida das pessoas. No fim, distribuíram um pequeno cartão onde se registava os dados necessários caso fosse solicitada a ajuda destes profissionais de saúde, com o intuito de ajudar as crianças a fornecer-los, caso fossem elas a contactar o serviço. Entregaram também um diploma de participação a todos os alunos, bem como à docente e estagiárias (*cf.* Apêndice 47).

A participação dos elementos familiares carrega muitos benefícios para os alunos, para as próprias famílias, para os professores e restante comunidade educativa.

Esta participação é associada ao sucesso académico dos alunos na escola, uma vez que com o envolvimento dos pais, as crianças melhoram o seu aproveitamento (Matos & Pires, 1994); permite ainda que as crianças cresçam harmoniosamente, pois tornam-se mais confiantes e felizes (Magalhães, 2007). Elas veem esta participação como uma demonstração de empenho e interesse por parte dos seus pais na sua vida académica, fazendo com que se sintam seguras por aqueles que lhe são mais próximos.

As próprias famílias também enriquecem com esta participação, pois vão-se informando sobre aspetos do desenvolvimento da criança, do mesmo modo que podem sentir-se influenciados a continuar a sua educação e, podem adquirir novas competências (Matos & Pires, 1994). Com esta participação, os pais e a restante família começam a entender os professores e vê-los “cada vez menos como os “donos” desta instituição” (*op. cit.*, p. 24), mas sim como profissionais que caminham a seu lado com o mesmo intuito, o de ajudar na educação dos seus filhos, com quem podem partilhar preocupações.

Além dos alunos e dos pais, também os professores e a escola ficam beneficiados, pois aprendem com a presença dos familiares da criança, ao ver como eles encaram conflitos básicos da relação com as mesmas (Zabalza, 1998). O seu trabalho torna-se mais satisfatório com o apoio das famílias e, por sua vez, é mais apreciado pela comunidade envolvente, caindo por terra o sentimento de desconfiança (Matos & Pires, 1994).

Posto isto, considero importante que se deva privilegiar a participação dos pais/família, quando estes mostram interesse em colaborar com a escola e também o inverso, de modo a que todos trabalhem em proveito das crianças, completando-se

respetivamente, pois “Os pais-parceiros e/ou educadores são entendidos como *co-produtores* e não como meros consumidores da educação” (Silva, 2003, p. 57).

## **CONCLUSÃO**



## Conclusão

A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico na vida de uma criança, sendo este o princípio geral da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, 1997), preparando as crianças para o nível de ensino seguinte, o 1.º CEB.

Depois de ter tido contacto com estas duas realidades, tornou-se visível a importância que ambas têm na vida das crianças, sendo um auxílio para que elas consigam desenvolver competências sociais, emocionais e intelectuais.

Os momentos e as aprendizagens, vividos nos dois estágios, foram marcantes e serviram de base para a minha futura carreira enquanto profissional da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Embora não tivesse sido a primeira vez que intervim em JI, foi a primeira experiência em contexto 1.º CEB, em lecionar, mas em ambos os casos, o nervosismo de ter crianças à minha responsabilidade, a ânsia de aprender mais e corresponder às expectativas que os outros tinham sobre a mim, bem como a de não dececionar as minhas eram iguais.

Enquanto estagiária, tentei sempre ter presente nas minhas intervenções a relação criança/adulto, preocupando-me com a formação e desenvolvimento de cada criança, pois o professor deve ser visto como um orientador com responsabilidades na educação e formação de cada um dos elementos do grupo/turma. Esta relação foi marcada também pela relação de afetividade que criei com cada criança, contribuindo esta, em grande escala, para o processo de aprendizagem das crianças, pois segundo Pereira e Gonçalves (2010), a afetividade interfere de forma positiva no mesmo. Esta afetividade foi crescendo gradualmente, ao longo das intervenções realizadas, uma vez que tentei responder às necessidades de cada um, partindo dos seus pontos de interesse, criando uma relação de amizade e confiança.

No decurso de ambas as práticas educativas foram muitas as experiências proporcionadas e enriquecedoras para o meu crescimento. No que diz respeito ao nível pessoal, foi-me permitido vivenciar e contactar com realidades nunca antes testemunhadas; a nível profissional, aprendi e adquiri informação e saber sobre o que é e como é ser educador/professor, sempre com noção de que esta aprendizagem não termina por aqui, pois o educador/professor é um eterno estudante. As realidades

educativas estão em constante modificação, exigindo que o docente adeque a sua prática, todavia o saber nunca é demais.

As experiências-chave foram outros aspetos com um papel relevante no estágio, as quais me fizeram refletir e fundamentar as suas escolhas, possibilitando-me conhecer melhor a sua importância no mundo da educação.

Trabalhar com crianças portadoras de PEA, e uma vez que tinha sido a primeira vez que tinha contactado com esta realidade, fez-me pensar sobre a mesma e perceber que, se com um grupo só com crianças ditas “normais”, as dificuldades são muitas, essas mesmas dificuldades crescem quando nesse grupo estão inseridas crianças, neste caso, com PEA. Procurei, frequentemente, respostas para algumas ações das crianças, junto dos profissionais com quem elas conviviam todos os dias e já as percebiam bem. Revelou-se uma experiência muito importante, permitindo-me que em situações futuras já conheça a perturbação e os seus manifestos.

A segunda experiência-chave está um pouco relacionada com a anterior, na medida em que foi difícil o contacto inicial com crianças provenientes de outros países, pelos obstáculos colocados como a língua, sendo a barreira principal. Esta barreira não se restringia apenas às crianças, mas principalmente aos pais, sendo complicado comunicar com eles. Por outro lado, foi gratificante trabalhar com este grupo tão diversificado, pois deu-me possibilidade de conhecer outras culturas através do projeto desenvolvido com o grupo.

No que diz respeito à Abordagem de Mosaico, esta foi algo complexo no início, pois era algo desconhecido. Porém com algumas leituras e esclarecimentos por parte das professoras, tornou-se mais evidente o objetivo desta abordagem e o que era pretendido fazer. Nesta fase o trabalho cooperativo com a minha colega de estágio revelou-se fundamental (não desfazendo as outras etapas), uma vez que nos permitiu dividir as leituras necessárias e, a posteriori, partilhar as informações retidas; a gestão do grupo que participou no exercício investigativo também foi possível graças à cooperação entre colegas.

A Abordagem de Mosaico possibilitou perceber quais os aspetos positivos e negativos que as crianças apontavam à instituição, qual era o seu espaço preferido na mesma, bem como os aspetos que gostariam de melhorar, o que acabou por não acontecer, pelo tempo limitado de estágio.

Algo que me despertou a atenção, em ambos os estágios, foi o espaço exterior, que não corresponde ao desejado, levando-me refletir sobre a sua importância, o seu papel e o uso que realmente é dado nos dois casos. As crianças dão-lhe muito valor, mas ou é demasiado pequeno para o n.º elevado de crianças ou não é tão valorizado pelo adulto. É um espaço propício de grandes aprendizagens e de relações pessoais entre criança/criança e criança/adulto que deve ter o uso e relevância correto.

Como aconteceu no Pré-Escolar, também no 1.º CEB tive contacto com uma criança especial, que estava sinalizada com hiperatividade, embora este conceito não me fosse totalmente desconhecido, pois convivo diariamente com um caso semelhante. Esta criança, quando empenhada, apresentava bons resultados escolares, é muito afetiva e por isso sente necessidade de ter sempre alguém que lhe dê a atenção que pretende. Quando essa atenção não é a que deseja, mostra-se uma criança frustrada e agressiva. Por ser um distúrbio complexo, sendo visto por muita gente como má educação e não por perturbação mental, percebi a carência que possuo sobre o assunto.

A última experiência-chave, mas não menos importantes que todas as outras, foi a parceria entre pais/família e a escola. Esta relação estava bem presente na instituição escolar, uma vez que os pais podiam estar presentes quando sentissem necessidade e os professores não colocavam entrave, ajustando também o horário de atendimento aos pais para o período que lhes fosse mais favorável. Esta realidade é benéfica para ambas as partes, mas, essencialmente para os filhos e alunos em questão, sendo eles que mais favorecem com o bom ambiente entre ambas as entidades que melhor os conhecem e coadjuvam no seu desenvolvimento.

Posso concluir que o meu percurso ficou com um balanço positivo, apesar de ter encontrado algumas dificuldades, como coordenar o grupo e a turma e gerir o tempo das atividades, pois na maioria das vezes estendiam-se durante demasiado tempo. Estas obstruções foram-se ultrapassando com o esforço e dedicação que empenhei, não esquecendo a ajuda das colegas de prática educativa, da educadora e da professora, bem como das crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar. De facto, nem sempre foi fácil controlar o grupo/turma, nem articular o que eles queriam com aquilo que eu pretendia, provavelmente devido à minha falta de experiência e confiança inicial, que se foram alterando ao longo do período de estágio. Foi verdadeiramente uma experiência fulcral para a minha formação enquanto futura profissional de

educação, bem como pessoal, e que só tive oportunidade de vivenciar a partir dos estágios que são proporcionados pelos mestrados em questão, possibilitando a construção do meu caminho a partir deste momento.



## **Referências Bibliográficas**

## A

- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amaral, M., Coutinho, A., & Martins, M. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: CAMINHO.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Ander-Egg, E., & Idáñez, M. (1999). *Como elaborar um projecto: Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. Lisboa: CPIHTS.
- Araújo, M. (2008). *Os direitos da Criança*. Porto: Arca das Letras.

## B

- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Em C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed.
- Barros, N. (2010). *Violência nas escolas: Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Benson, S. (11 de abril de 2016). *What Is Autism Spectrum Disorder?* Obtido de American Psychiatric Association: <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>
- Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Coimbra: Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, Universidade de Coimbra.
- Bento, M. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de educação de infância*, n.º 98, 18-21.
- Bernét, M., & Sánchez, P. (1992). Escuela Infantil y Familia. Em B. (. Moll, *La Escuela Infantil de 0 a 6 años* (pp. 99-114). Salamanca: ANAYA.
- Borges, M. L., & Silva, M. S. (abril de 2000). *Educação Intercultural no Pré-Escolar: dos factos às representações*. Obtido em 21 de março de 2016, de Associação

Portuguesa de Sociologia:

[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de48524a77\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de48524a77_1.PDF)

Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *A aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## C

Cabral, M. (s.d.). *O papel dos pais na escola*. Obtido em 1 de maio de 2016, de Porto Editora: <http://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=28362&>

Capucha, L., Pereira, F., Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C. P., Lobo, C., . . . Miguel, T. S. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Obtido em 15 de março de 2016, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ\\_unidades\\_autismo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_unidades_autismo.pdf)

Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial: Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Em A. Clark, A. Kjørholt, & P. Moss, *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 11-28). Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation.

Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. *Adoption&Fostering*, 29 (1), 45-56.

Cols, C. (2010). O exterior da escola: um mundo cheio de possibilidades. *Infância na Europa*, 8-9.

Conferência Mundial de Educação Especial. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO.

Cordeiro, M. (2007). Síndrome de hiperactividade e défice de atenção (SHDA). *Cadernos de educação de infância* nº 81, 35-36.

Costa, J. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 56-60.

## D

Decreto-Lei n.º 119/2009 de 19 de maio. (2009). *Diário da República* nº 96 - 1ª série. Lisboa: ME.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). *Diário da República* nº237 - I série. Lisboa: ME.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República* nº34 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República* nº4 - I série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril. (2013). *Diário da República* nº 72 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista portuguesa de pedagogia* 43-1, 175-188.

Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambiente educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 12-15.

## E

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 21-35). Porto Alegre: Artmed.

## F

- Ferré, B. M., & Maura, M. A. (1992). Organización de la Escuela Infantil. Em B. Moll, *La Escuela Infantil de 0 a 6 años* (pp. 420-449). Salamanca: ANAYA.
- Ferreira, A. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Ferrer, C. (1992). La Actividad y el Descanso en la Escuela Infantil. Em B. Moll, *La Escuela Infantil de 0 a 6 años* (pp. 151-165). Salamanca: ANAYA.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, 35-37.
- FPDA. (2004). *Autismo*. Obtido em 30 de abril de 2016, de Federação Portuguesa de Autismo: [http://www.fpda.pt/autismo\\_1](http://www.fpda.pt/autismo_1)

## G

- García, I. (2001). *Hiperactividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGraw-Hill.
- García, T., & Rodríguez, C. (1997). A criança autista. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 249-270). Lisboa: Dinalivro.
- Giroto, C. (2006). A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. *Educação em Revista*, 7(1/2), 31-42.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2000). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: ArtMed.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1994). *Hiperactividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Campinas: Papirus.
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Grskovic, J., & Zentall, S. (2010). Understanding ADHD in girls: identification and social characteristics. *International Journal of Special Education*, 171-184. Obtido em 6 de maio de 2016, de <http://eric.ed.gov/?q=Understanding+ADHD+in+Girls%3a+Identification+and+Social&id=EJ890576>

## H

Hall, S. (2003). A questão multicultural. Em S. Hall, *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (pp. 51-100). Belo Horizonte: UFMG.

Hewitt, S. (2010). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família - As Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## I

International Association Autism-Europe. (2000). *Descrição do Autismo*. Lisboa: Associação Portuguesa para Protecção aos Deficientes Autistas.

## J

Jacobi-Vessels, J. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood, Vol 41, N° 3.*, 4-10.

Joly, M. (2003). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Nathan.

Jones, M. (2004). *Hiperatividade: como ajudar seu filho*. São Paulo: Pleux Editora.

## K

Kail, R. (2004). *A Criança*. São Paulo: Prentice Hall.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.

Kramer, S., & Leite, M. (. (2007). *Infância: Fios e desafios da pesquisa* (9 ed.). São Paulo: Papirus.

## L

Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo na educação escolar, em Portugal. Em R. Bizarro, *Eu e o outro - Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 36-42). Areal Editores.

- Leite, E., & Santos, M. (2004). *Nos trilhos da Área de Projectos*. Obtido em 18 de maio de 2016, de [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/trilhos\\_01.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/trilhos_01.pdf)
- Lima, C. B. (2012). As Perturbações do Espectro do Autismo: Diagnóstico. Em C. B. Lima, *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção* (pp. 1-11). Lisboa: LIDEL.
- Lima, C. B., & Levy, P. Q. (2012). A Causa do Autismo: Investigação Etiopatogénica. Em C. B. Lima, *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção* (pp. 13-22). Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. (2003). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação* (2º ed.). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com atividades para Educadores de Infância e para os Pais*. Lisboa: Areal Editores.

## M

- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, J., & Borges, M. (2012). *Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância*. Obtido em 6 de abril de 2016, de Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36\\_Joao&Monica.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf)
- Martins, A. S., Preussler, C. M., & Zavaschi, M. L. (2002). A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. Em C. R. Baptista, & C. Bosa, *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 41-49). Porto Alegre: Artmed.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3, 3-16.
- Matos, A., & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de interesses*. Porto: POLITEMA.

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância* n°97, 47-50.

ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

ME. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Mello, A. (2007). *Autismo: Guia Prático*. São Paulo: AMA - Associação de Amigos do Autista.

## N

Neto, A. (2014). *Hiperatividade e Défice de Atenção*. Lisboa: Verso de Kapa.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.

## O

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Lino&Niza. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4º ed.). Porto: Porto Editora.

## P

Parker, H. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade*. Porto: Porto Editora.



- Pereira, E. G. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, E. G. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M., & Gonçalves, R. (2010). *Afetividade: Caminho para a Aprendizagem*. Obtido em 7 de junho de 2016, de Revista Alcance: <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>
- Pérez, M., & Calzada, P. (1992). Escuela Infantil y Familia. Em B. Moll, *La Escuela Infantil de 0 a 6 años* (pp. 99-114). Salamanca: ANAYA.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## R

- Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspectiva intercultural e preventiva. Em C. Pires, P. Costa, S. Brites, & S. Ferreira, *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar* (pp. 161-177). Leiria: Diferença.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 223-244.
- Rogé, B. (1998). A Educação da criança autista, generalidades. Em B. Rogé, *Educautisme - Módulo Infância* (M. V. Melo, Trad.). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

## S

- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada - Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Cadernos do CRIAP, n.º 19. ASA.

- Santos, L., & Vasconcelos, L. (2010). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(4), 717-724.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Sigman, M., & Spence, S. J. (Agosto de 2005). *Autismo e o seu impacto no desenvolvimento social de crianças pequenas*. Obtido em 16 de março de 2016, de Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância: <http://www.encyclopedia-crianca.com/autismo/segundo-especialistas/autismo-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-social-de-criancas-pequenas>
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

## U

- U.S. Department of Education. (2008). *Identifying and treating attention deficit hyperactivity disorder: A resource for school and home*. Washington D.C. Obtido em 9 de maio de 2016, de <http://eric.ed.gov/?q=+adhd+&ft=on&id=ED502959>
- UNICEF. (20 de Novembro de 1989). Obtido em 23 de Abril de 2016, de UNICEF Portugal: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

## V

- Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vasconcelos, T., Katz, L., Ruivo, J., & Silva, M. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vigotski, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **W**

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpreta ativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

Wong, B. (2013). *O meu filho fez o quê???* Porto: Porto Editora.

## **Z**

Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-55). Porto Alegre: ARTMED.



## **Anexos**

## Anexo I - Horário da turma

L. GOMES  
Cód 110. 1033

14-09-2015  
4.º ano

ASSAFARGE	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1 9.00 10.00	*Português	*Matemática	*Português	*Português	*Matemática
10:00 – 10:15	*TEatend EE*			*TE	*TE
2 10.15 11.15	*Português	*Matemática	*Português	*Português	*Matemática
11:15 – 11:30	*TEatend EE*			*TE	*TE
3 11.30 12.30	*Expressões	*Estudo Meio	*Expressões	*Apoio Estudo	*Expressões
12.30 13.45					
7 13.45 14.45	*Matemática	*Apoio Estudo	*Estudo Meio	*Matemática	*Português
14:45 – 15:00		*TE	*TE		
8 15.00 16.00	*Matemática	*Ed. Cidadania	*Estudo Meio	*Matemática	*Português
16.00 – 16.30					
9 16.30 17.30					

Entrada em vigor: 21/9/2015 Data de Validade: 09 de junho de 2016

*\*TEatend EE\* - na 1ª e 3ª semana de cada mês*

TL	Disciplina	Serviço Letivo	Serviço Não Letivo	CNL	Minutos
8	Português				
8	Matemática				
3	Estudo Meio				
3	Expressões				
2	Apoio Estudo				
1	Edu. Cidadania				
2	TE		TE	CNL	
27.00					1620.0

A Diretora  
*Sueh Carvalhinho*

Em 14/09/2015

Quadro n.º 1 – Horário Letivo da turma do 4.º ano

## Anexo II - Plataformas Online

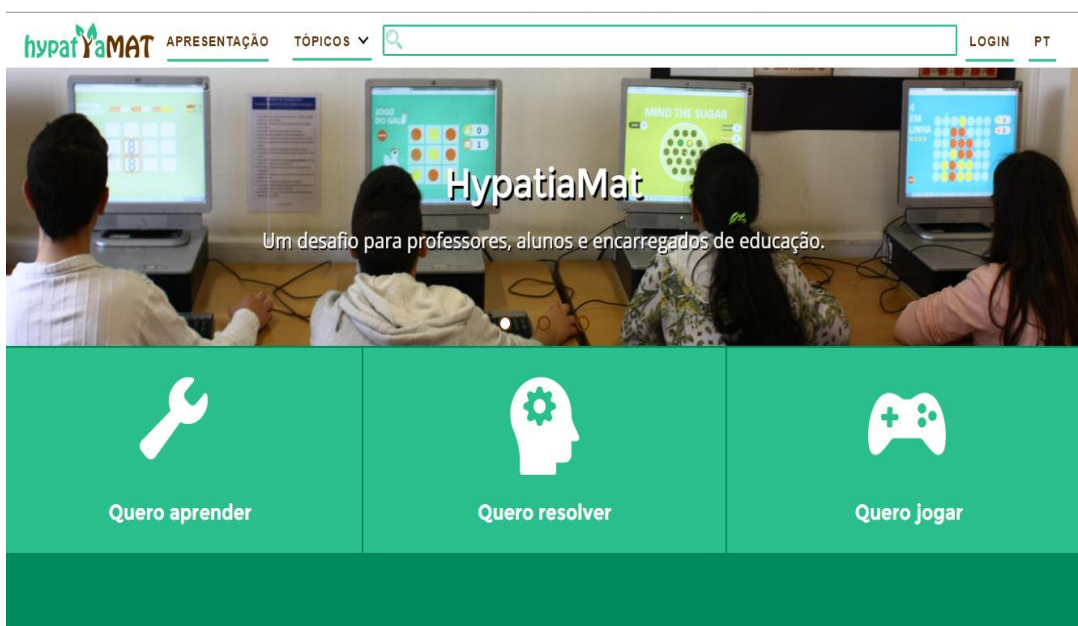


Figura n.º 1 - Plataforma online *HypatiaMat*



Figura n.º 2 - Plataforma online NLVM



**Anexo III - Fármacos usados em indivíduos com PEA**

<b>FÁRMACO (DESIGNAÇÃO COMERCIAL/GENÉRICO)</b>	<b>PROVÁVEIS BENEFÍCIOS</b>	<b>POSSÍVEIS BENEFÍCIOS</b>	<b>EFEITOS SECUNDÁRIOS/ PROBLEMAS</b>
<b>Haldol</b> (haloperidol)	Menos isolamento; menos estereotipias menos hiperactividade e agitação	Mais fácil de se ensinar devido a melhor atenção	Mais baixo limiar das convulsões; ganho de peso; sedação
<b>Melleril</b> (tioridazina)	Menos hiperactividade e agitação	Menos isolamento	Mais baixo limiar das convulsões; ganho de peso; sedação

Quadro n.º 2 – Tabela com medicamentos neurolépticos usados em indivíduos com PEA

<b>FÁRMACO (DESIGNAÇÃO COMERCIAL/GENÉRICO)</b>	<b>PROVÁVEIS BENEFÍCIOS</b>	<b>POSSÍVEIS BENEFÍCIOS</b>	<b>EFEITOS SECUNDÁRIOS/ PROBLEMAS</b>
<b>Tofranil</b> (imipramina)	Aumento de atenção, menos hiperactividade	Diminuição da ansiedade; inibe enurese	Complicações cardíacas muito raras
<b>Norpramin, Pertofrane</b> (desipramine) <sup>8</sup>	Aumento de atenção, menos hiperactividade	Diminuição da ansiedade	Complicações cardíacas muito raras
<b>Prozac</b> (fluoxetina)	Diminuição de comportamentos compulsivos, repetitivos	Diminuição da ansiedade, depressão	Complicações cardíacas muito raras
<b>Anafranil</b> (clomipramina)	Diminuição de comportamentos compulsivos, repetitivos	Diminuição da ansiedade, pânico, depressão	Pode diminuir o limiar das convulsões
<b>Desyrel</b> <sup>9</sup> (trazodona)	Ajuda a criança a dormir ao longo da noite	Maior calma durante o dia	Náuseas ocasionais

Quadro n.º 3 – Tabela com antidepressivos usados em indivíduos com PEA



FÁRMACO (DESIGNAÇÃO COMERCIAL/GENÉRICO)	PROVÁVEIS BENEFÍCIOS	POSSÍVEIS BENEFÍCIOS	EFEITOS SECUNDÁRIOS/ PROBLEMAS
<b>Ritalina</b> (metilfenidato)	Menos hiperactividade, aumento de atenção	Bem estudados em crianças	Pode baixar o limiar das convulsões; diminuição do apetite
<b>Dexedrine</b> (dextroamphetamine)		Menos hiperactividade	Não tão frequentemente usado em crianças
<b>Cylert</b> (pemoline)	Melhores resultados em adolescentes pós-puberdade; acção mais prolongada	Menos hiperactividade; aumento da atenção	Resultados modestos ou irregulares em crianças na pré-puberdade

Quadro n.º 4 – Tabela com estimulantes usados em indivíduos com PEA

FÁRMACO (DESIGNAÇÃO COMERCIAL/GENÉRICO)	PROVÁVEIS BENEFÍCIOS	POSSÍVEIS BENEFÍCIOS	EFEITOS SECUNDÁRIOS/ PROBLEMAS
<b>Tegretol</b> (carbamazepina) (anticonvulsivante)	Menos hiperactividade, menos explosões comportamentais	Trata possíveis convulsões "comportamentais"	Efeitos ocasionais a função hepática e, raramente, sobre a medula óssea
<b>Trexan</b> (naltrexona)	Menos hiperactividade, menos comportamentos negativos	Menos estereotipias, menos isolamento	Baixa taxa de resposta ao fármaco, mas boa se funcionar
<b>Pondimin</b> (fenfluramine)		Menos hiperactividade, melhor atenção	Baixa taxa de resposta ao fármaco, ligeiros benefícios
<b>BuSpar</b> (buspirona) (ansiolítico)		Diminuição da ansiedade	Raros
<b>Lithane</b> <sup>15</sup> (lítio)	Menos explosões episódicas de humor irritável	Menos flutuações de humor	Perturbações gástricas ocasionais, aumento de peso; sede, acne

Quadro n.º 5 – Tabela com outros fármacos usados em indivíduos com PEA

## Anexo IV - Normas para o Espaço exterior

NORMAS LEGAIS DAS DIMENSÕES DO ESPAÇO EXTERIOR POR CRIANÇA	
ALEMANHA	Não existe legislação nacional, sendo os Länder a fazer os seus regulamentos
BÉLGICA	Comunidade francófona: há algumas indicações para os espaços exteriores, mas não são obrigatórias. Devem adaptar-se às necessidades das crianças e ser vedados. Comunidade flamenga: não é exigida uma área exterior para creches familiares, mas para grupos e instituições de creche devem estar adaptadas às necessidades das crianças e ser vedadas. Para as crianças dos 3 aos 6 anos: há regulamentos do Governo federal e da Inspeção da Saúde e Segurança, que se aplicam às comunidades de língua francesa, flamenga e alemã
CROÁCIA	Dos 0 aos 6 anos, 40 m <sup>2</sup> por criança. Para instituições com mais de 100 crianças, 35 m <sup>2</sup> por criança. Uma área mínima de 25 m <sup>2</sup> por criança também é admitida nalgumas situações.
DINAMARCA	Não existe actualmente uma norma nacional, mas a anterior, de 10 m <sup>2</sup> , ainda é seguida pelas autarquias locais.
ESPAÑA	Para as crianças dos 0 aos 3 anos, uma área mínima de 75 m <sup>2</sup> para utilização exclusiva do grupo. Para as crianças dos 3 aos 6 anos, uma área mínima de 150 m <sup>2</sup> para utilização exclusiva do grupo
FRANÇA	Não há normas nacionais.
GRÉCIA	Para crianças dos 4 aos 6 anos, 3 m <sup>2</sup> por criança
HOLANDA	Para crianças dos 0 aos 6 anos, é exigido um mínimo de 3 m <sup>2</sup> de espaço exterior por criança.
HUNGRIA	Para crianças dos 0 aos 3 anos, 10 m <sup>2</sup> por criança. Para crianças dos 3 aos 7 anos, 10 m <sup>2</sup> por criança.
ITÁLIA	Para crianças dos 0 aos 3 anos não há normas nacionais Para crianças dos 3 aos 6 anos, 18 m <sup>2</sup> por criança.
NORUEGA	Para crianças dos 0 aos 3 anos, 33 m <sup>2</sup> por criança. Acima dos 3 anos, 24 m <sup>2</sup> por criança. O Ministério da Saúde recomenda, mas não é obrigatório, 50 m <sup>2</sup> por criança.
PORTUGAL	Para crianças dos 0 aos 3 anos não há normas. Para crianças dos 3 aos 6 anos, 4 m <sup>2</sup> por criança e um mínimo de área total de 100 m <sup>2</sup> .
REINO UNIDO INGLATERRA:	Para crianças dos 0 aos 2 anos, 3,5 m <sup>2</sup> por criança. Para crianças dos 2 aos 3 anos: 2,5 m <sup>2</sup> por criança. Para crianças dos 3 aos 5 anos: 2,3 m <sup>2</sup> por criança. Não há normas próprias para as crianças dos 5 aos 8 anos
ESCÓCIA:	Os jardins-de-infância e escolas autárquicas para crianças de 3 e 4 anos têm de ter pelo menos uma área de 9,3 m <sup>2</sup> por criança, as outras instituições adaptam e adequam os espaços às actividades que são realizadas.
IRLANDA DO NORTE:	Para crianças dos 0 aos 3 anos é exigido um espaço exterior, preferencialmente junto do edifício, para as crianças dos 3 aos 4, os jardins-de-infância têm de ter um mínimo de 250 m <sup>2</sup> , as escolas do 1.º ciclo, um mínimo de 350 m <sup>2</sup> .
PAÍS DE GALES	Não há normas próprias para os espaços, mas as normas mínimas nacionais estipulam que haja um espaço exterior, de preferência junto do edifício, ou, na sua falta, indicação de possibilidades alternativas.
REPÚBLICA DA IRLANDA	Não há legislação nacional, sendo exigido um espaço exterior adequado.
ROMÉNIA	Um mínimo de 20 m <sup>2</sup> por criança em idade pré-escolar (dos 0 aos 6/7 anos) e entre 10 e 50 m <sup>2</sup> por criança em idade escolar (acima dos 7 anos).

Quadro n.º 6 – Normas das dimensões do Espaço Exterior em vários países europeus (Cols, 2010)



## Anexo V - Critérios para Hiperatividade

### Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

#### Critérios Diagnósticos

- A. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):
1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:  
Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento oppositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
    - a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligência ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
    - b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
    - c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
    - d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
    - e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
    - f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
    - g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
    - h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
  2. Hiperatividade e impulsividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:  
Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento oppositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
    - a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
    - b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
    - c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
    - d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
    - e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
    - f. Frequentemente fala demais.
    - g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
    - h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
    - i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).
- B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade.
- C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades).
- D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.
- E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex., transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno da personalidade, intoxicação ou abstinência de substância).

Quadro n.º 7 – Critérios para Hiperatividade segundo DSM -V (American Psychiatric Association, 2013)



## **Apêndices**

## Apêndice 1 - Organização da sala de Atividade



Figura n.º 3 – Área da Leitura



Figura n.º 4– Área da casinha



Figura n.º 5 – Área dos jogos



Figura n.º 6 – Algumas caixas com jogos



Figura n.º 7 – Área da Expressão Plástica



Figura n.º 8 – Esta mesa, da área da Expressão Plástica, é destinada à moldagem

**Apêndice 2 - Horário do grupo do JI**

	<b>Segunda</b>	<b>terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>quinta</b>	<b>sexta</b>
<b>8:30h/9h</b>	Receção/ AAAF				
<b>9h/10h</b>	Sala de Atividades				
<b>10h/10:30h</b>	Lanche da Manhã				
<b>10:30h/12h</b>	Atividades				
<b>12h/13h</b>	Almoço				
<b>13h/15h</b>	Sala de Atividades				
<b>15h/18h</b>	Lanche / AAAF				

Quadro n.º 8- Horário letivo do grupo



### Apêndice 3 - Sistema de Acompanhamento de Crianças

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
M.						*						*	Autista não - verbal
C.				*							*		
A.					*				*				
M.				*						*			
M. F.				*			*						Autista
R. P.				*						*			
D.				*							*		
C.						*						*	Autista não - verbal
S.						*						*	Autista não - verbal
Ti.			*							*			
T.						*						*	Autista não - verbal
A. S.				*					*				
Al.				*					*				
R. F.			*				*						Autista
M. X.				*						*			
J.		*								*			Autista
B.			*						*				
L.				*						*			
I.			*				*						Autista
Ar.													Não se encontrava em Portugal

Quadro n.º 9 – SAC - Ficha 1g

## Apêndice 4 - Apresentação de LGP



Figura n.º 9– Apresentação de LGP



Figura n.º 10 – As crianças exemplificam o gesto

## Apêndice 5 – Carta

Objetivos	Atividades	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o interesse em comunicar provocando o diálogo e discussão de ideias;</li> <li>- Desenvolver a curiosidade e o saber.</li> </ul>	<p><b>- Análise da carta recebida do Jardim de Infância de Antanhol:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre a função do envelope;</li> <li>• Verificação dos elementos escritos na parte de fora do envelope – remetente e destinatário e para que servem;</li> <li>• Opinião das crianças sobre para que servem as cartas e os elementos necessários para se escrever uma carta;</li> <li>• Relembrar o conteúdo da carta recebida;</li> <li>• Re-leitura da carta;</li> <li>• Discussão sobre a forma de abordagem numa primeira carta – o que devemos dizer/escrever;</li> <li>• Produção de uma resposta à carta recebida;</li> <li>• Destino das cartas – o correio.</li> </ul>	<p>A atividade correu bem dentro do esperado, as crianças realizaram a tarefa pedida, disseram-nos o que queriam responder às crianças do Jardim de Infância de Antanhol e conseguiram aprender qual a função do envelope bem como dos elementos escritos no mesmo.</p> <p>Mostraram entusiasmo em enviar algo deles para as crianças e deixamos que fossem eles a escolher o que queriam fazer, mas acabaram todos por fazer um desenho.</p> <p>A carta final será levada aos correios com as crianças para que percebam qual a função do correio e de quem nele trabalha.</p>
<p><b>Dificuldades encontradas</b></p> <p>Algumas das dificuldades encontradas durante a realização da atividade foi a forma de como comunicar com o grupo de forma perceptível e talvez a dificuldade em manter todos concentrados no trabalho.</p>		<p><b>Ideias suscitadas</b></p> <p>- A carta desapareceu e as crianças deram pela sua falta então começaram a perguntar a toda agente se sabiam do seu paradeiro, se tinham sido elas a tirar a carta do sítio; até que a carta apareceu com uma palavra “Voltei” então perguntamos às crianças se sabiam o que tinha acontecido à carta e as ideias foram várias e o Zezinho disse que o vento tinha levado a carta para a floresta então surgiu a ideia de criar uma história sobre a carta.</p>
<p><b>Particularidades do grupo</b></p> <p>A atividade foi realizada com um grupo pequeno, sete crianças, todas elas com os cinco anos.</p>		

Quadro n.º 10 – Planificação da atividade “A carta”

## Apêndice 6 - Construção da Teia de Ideias

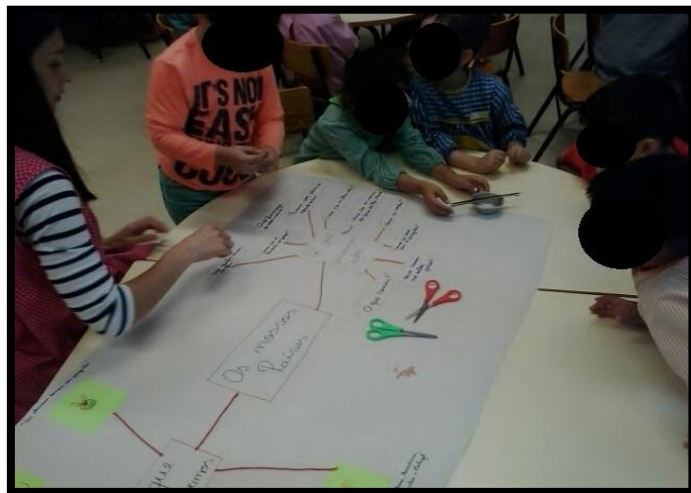


Figura n.º 11 – Construção da teia

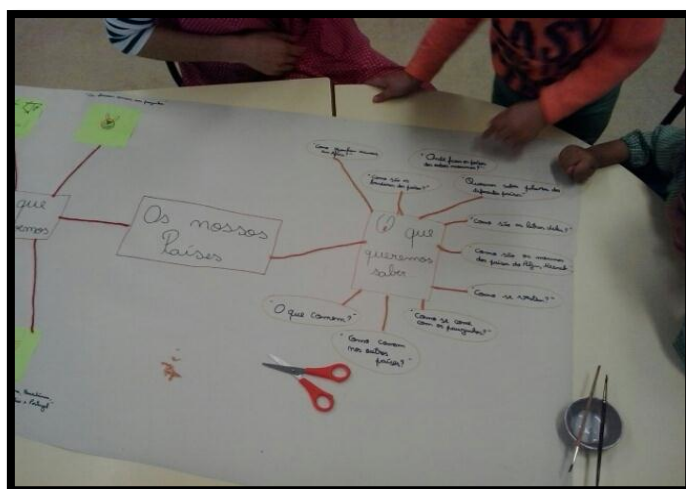


Figura n.º 12 – Construção da teia (continuação)

## Apêndice 7 – Bandeiras



Figura n.º 13 – Bandeiras dos vários países construídas pelas crianças

## Apêndice 8 – Globo



Figura n.º 14 – Exploração do globo



## Apêndice 9 – Planisfério



Figura n.º 15 – Destacamento dos países abordados no planisfério



Figura n.º 16 – colocação das fotografias no planisfério

## Apêndice 10 - Trajes tradicionais



Figura n.º 17 – Criança chinesa com o traje tradicional do país



Figura n.º 18 – Criança paquistanesa com o traje tradicional do país



## Apêndice 11 - "O cabelo de Lélé"



Figura n.º 19 – Desenhos da Lélé

## Apêndice 12 - Desenho dos trajes



Figura n.º 20 – Crianças a desenharem o esboço dos trajes



Figura n.º 21 – Desenhos ao pormenor



Figura n.º 22 - Escolha dos tecidos usados



Figura n.º 23 – Desenho do manequim



Figura n.º 24 – Desenho do manequim



Figura n.º 25 – Colagem dos tecidos (continuação)

### Apêndice 13 - Visita de uma irmã



Figura n.º 26 – A visita de uma irmã de uma criança para falar com as crianças sobre palavras em mandarim

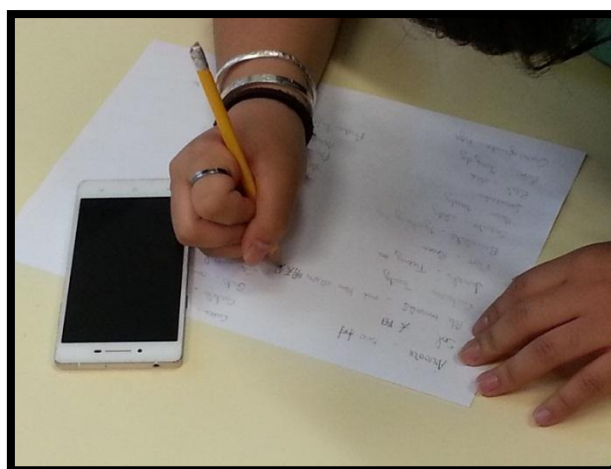


Figura n.º 27 – Irmã escreve as palavras sugeridas pelas crianças

## Apêndice 14 - Desenhar as palavras

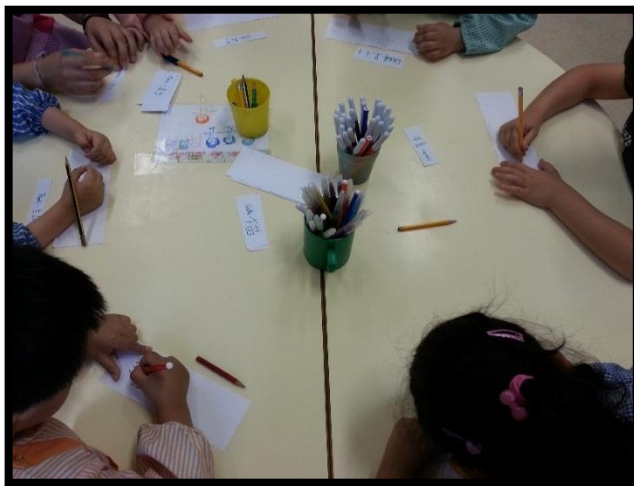


Figura n.º 28 – Crianças a desenharem os carateres

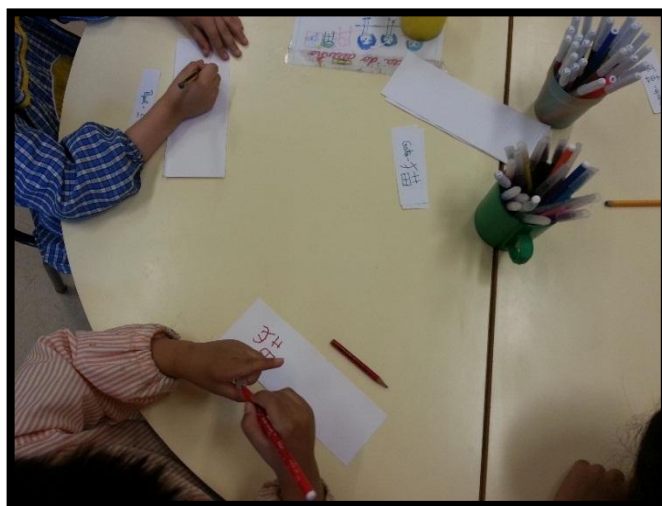


Figura n.º 29 – Crianças a desenharem os carateres (continuação)



## Apêndice 15 - Como comer com os "pauzinhos"?



Figura n.º 30 – Crianças a usarem os pauzinhos



Figura n.º 31 – Crianças a usarem os pauzinhos (continuação)

## Apêndice 16 - Comida tradicional



Figura n.º 32 – Desenhos das comidas tradicionais de cada país

## Apêndice 17 - Criação dos convites

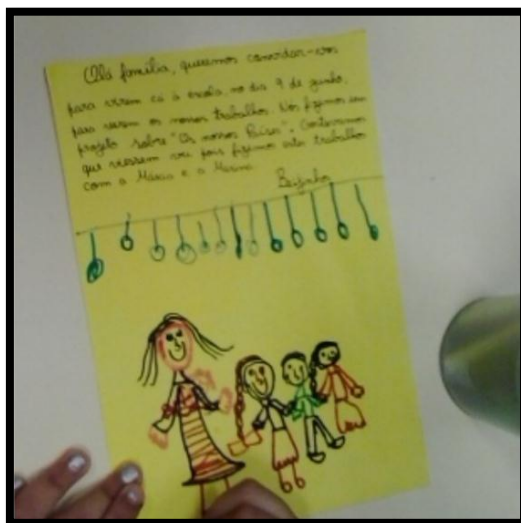


Figura n.º 33 – Exemplo de um convite para a festa final



## Apêndice 18 - Divulgação do Projeto "Os nossos Países"



Figura n.º 34 – Crianças a mostrarem aos pais a exposição

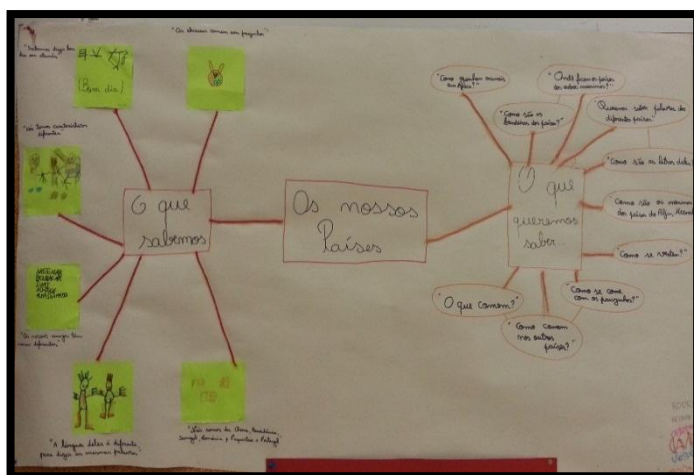


Figura n.º 35 – Teia final

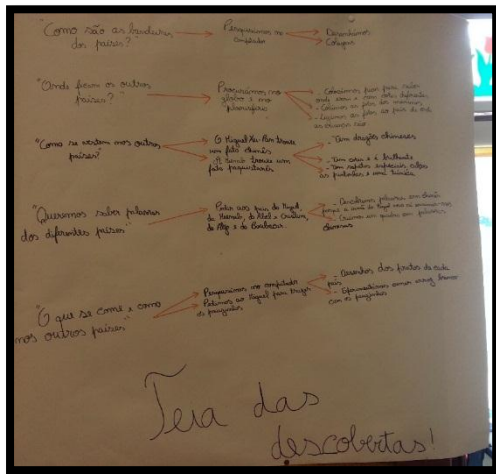


Figura n.º 36 – Quadro de palavras

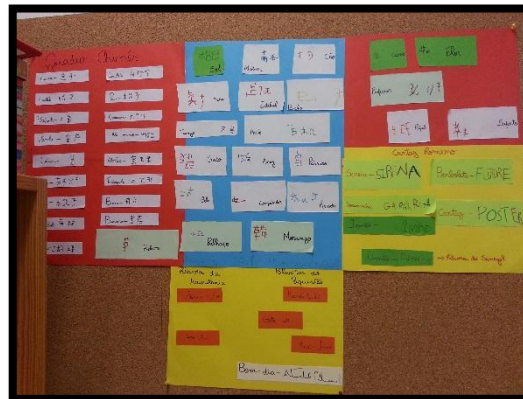


Figura n.º 37 – Quadro de palavras



Figura n.º 38 – Planisfério com as crianças e o seu país de origem

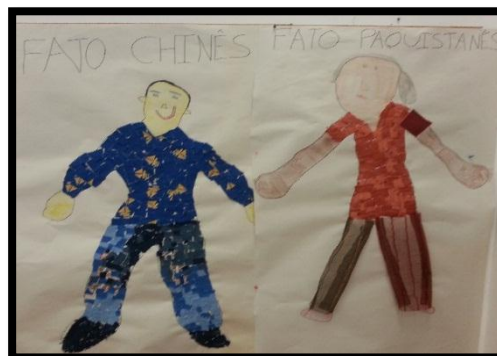


Figura n.º 39 – Fatos criados pelas crianças

### Apêndice 19 - Planta da sala de aula

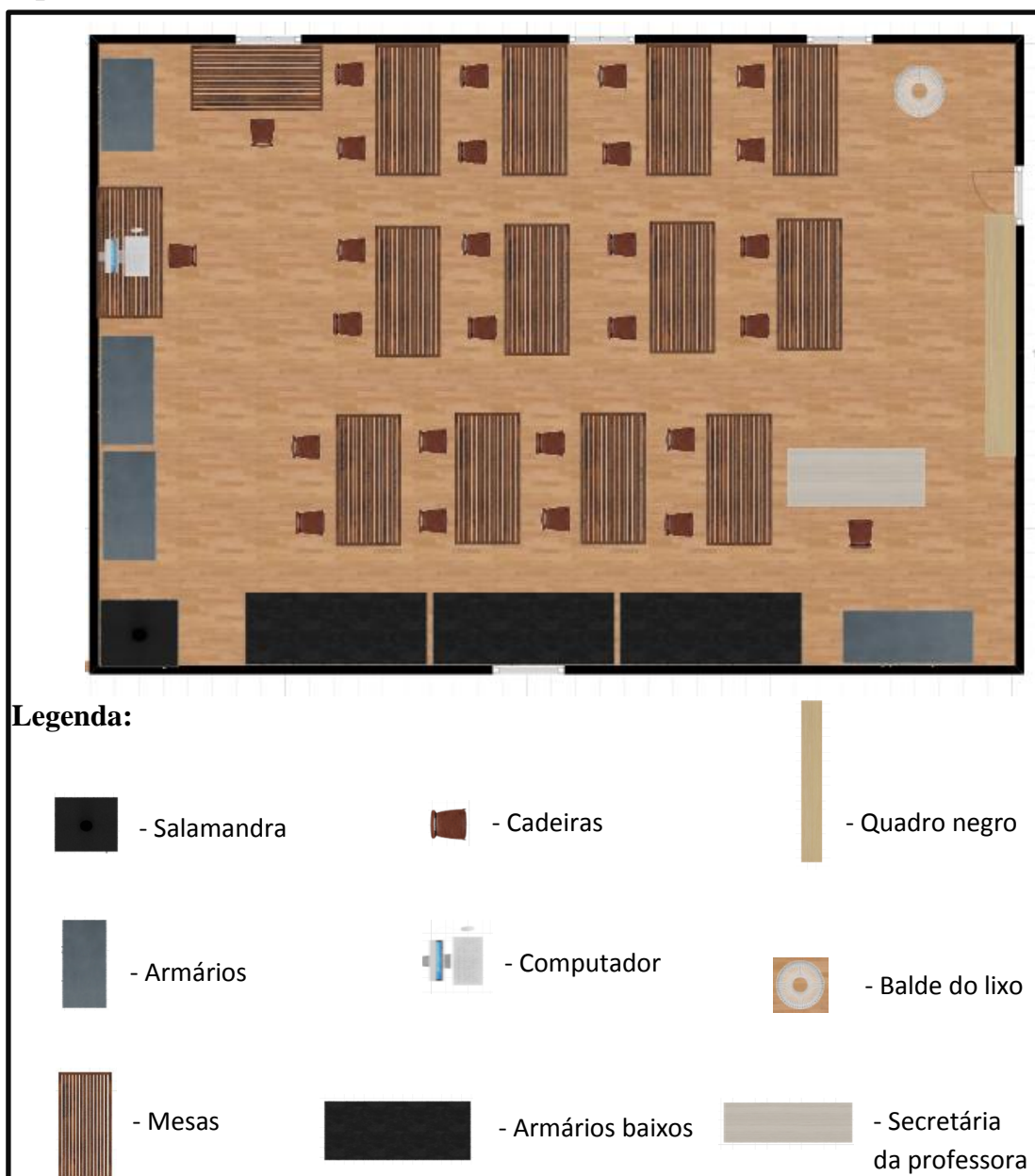


Figura n.º 40 – Planta da sala de aula do 4.º ano

## Apêndice 20 - Aula de Expressão Plástica

Disciplina	Objetivos	Operacionalização (Atividade)	Avaliação
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorte, Colagem, Dobragem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar as possibilidades de manipulação de diferentes materiais.</li> <li>Fazer composições colando diferentes materiais.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Damos início à atividade explicando o propósito e a forma de como a atividade irá decorrer;</li> <li>É distribuído o material base a cada um para o desenvolvimento do trabalho e ao fundo da sala teremos uma mesa com materiais variados;</li> <li>Indicamos aos alunos para formarem grupos de 3 e de 4 para que a recolha do material seja feita ordeiramente;</li> <li>No seu lugar cada aluno irá recriar uma máscara de acordo com a sua imaginação;</li> <li>No fim, prevê-se que cada aluno possa mostrar aos seus colegas a sua obra de forma a explicar as técnicas que utilizou para a sua conceção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se reúnem um número diversificado de materiais para a construção da sua máscara.</li> <li>Se foram utilizadas diferentes técnicas e se foram bem executadas/com destreza.</li> </ul>

Quadro n.º 11– Planificação da aula de Expressão Plástica



Figura n.º 41 – Exemplo de uma máscara

## Apêndice 21 - Planificação semanal

Data: 18 de janeiro de 2016

4º ano Turma D

Professoras  
estagiárias

Disciplinas	Objetivos	Operacionalização (Atividades)	Avaliação
<b>Português</b>	<b>Oralidade</b> - Produzir um discurso oral com correção. - Escutar para aprender e construir conhecimentos. <b>Leitura e escrita</b> - Ler em voz alta palavras e textos. - Apropriar-se de novos vocábulos. - Monitorizar a compreensão. - Desenvolver o conhecimento da ortografia. - Redigir corretamente. - Escrever textos narrativos. - Rever textos escritos. <b>Gramática</b> - Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático. - Reconhecer classes de palavras.	- Escrita do sumário. - Hora das novidades do fim de semana. - Observação de ilustrações de uma história. - Produção de uma história, em grupo, através das imagens anteriormente analisadas. - Leitura do conto tradicional "O velho, o rapaz e o burro" ao qual as imagens correspondem. - Correspondência entre o texto e um provérbio popular. - Diálogo com os alunos sobre a importância destes textos sob o ponto de vista cultural.	Observação direta  Questionários orais  <i>Feedback</i> transmitido pela correção dos exercícios
	<b>Descoberta e organização progressiva de volumes</b> <b>Construções:</b> - Ligar/colar elementos para uma construção. - Atar/agraçar/pregar elementos para uma construção. - Construir instrumentos.		
<b>Matemática</b>	<b>Geometria e medida</b> <b>Reconhecer propriedades geométricas:</b> - Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro. - Identificar um ângulo como tendo maior amplitude do que outro quando for geometricamente igual à união deste com um ângulo adjacente.	- Revisão de conteúdos estudados. - Utilização de uma estratégia didática de forma a chegar à definição de ângulos adjacentes. - Realização de exercícios para consolidação do conteúdo. - Preenchimento da ficha de auto e heteroavaliação diária.	

Data: 19 de janeiro de 2016

4º ano Turma D

Professoras  
estagiárias

Disciplinas	Objetivos	Operacionalização (Atividades)	Avaliação
<b>Matemática</b>	<b>Geometria e medida</b> <b>Figuras geométricas</b> <b>Reconhecer propriedades geométricas</b> - Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro. - Identificar um ângulo como tendo maior amplitude do que outro quando for geometricamente igual à união deste com um ângulo adjacente.	- Escrita do sumário. - Consolidação do conteúdo de ângulos adjacentes. - Realização de uma ficha de trabalho. - Correção coletiva da mesma.	Observação direta  Questionários orais  <i>Feedback</i> transmitido pela correção dos exercícios
	<b>A descoberta das Inter-Relações entre espaços.</b> <b>Portugal na Europa e no Mundo:</b> - Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo. - Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.		
<b>Estudo do meio</b>		- Observação de duas representações do planeta terra: o globo terrestre e o planisfério. - Diálogo com os alunos sobre as diferenças entre estas duas representações. - Identificação no planisfério dos oceanos e dos continentes. - Localização no planisfério do continente europeu, da Península Ibérica e de Portugal continental e insular por esta ordem. - Correspondência de imagens de satélite à respetiva localização no planisfério.	
<b>Apoio ao estudo</b>	- Mobilizar métodos de trabalho. - Gerir e organizar recursos de trabalho.	- Apresentação do folheto a ser distribuído na comunidade, no âmbito do projeto "A violência não compensa". - Registo de ideias para organização de uma palestra informativa a realizar na escola, relativa ao projeto.	
<b>Educação para a cidadania</b>	- Desenvolver a capacidade de planeamento de tarefas. - Promover a paz, cooperação, respeito pelo outro	- Registo do hino "A violência não compensa". - Solicitação aos alunos de melodias para musicar o poema. - Distribuição das tarefas semanais. - Preenchimento da ficha de auto e heteroavaliação diária.	

Data: 20 de janeiro de 2016

4º ano Turma D

Professoras  
estagiárias

Disciplinas	Objetivos	Operacionalização (Atividades)	Avaliação
<b>Português</b>	<b>Oralidade</b> - Produzir um discurso oral com correção. - Escutar para aprender e construir conhecimentos. <b>Leitura e escrita</b> - Ler em voz alta palavras e textos. - Apropriar-se de novos vocábulos. - Monitorizar a compreensão. - Desenvolver o conhecimento da ortografia. - Redigir corretamente. - Escrever textos narrativos. - Rever textos escritos. <b>Gramática</b> - Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático. - Reconhecer classes de palavras.	- Escrita do sumário. - Revisão da produção textual realizada pelos alunos na aula anterior. - Realização de um trabalho de grupo sobre conteúdos gramaticais (preposição, advérbio, verbo e formação de palavras): elaboração de questões a serem colocadas entre os grupos de trabalho. - Partilha dos textos para publicação no site do agrupamento, no âmbito do projeto. - Escrita coletiva da referida publicação.	Observação direta  Questionários orais  <i>Feedback</i> transmitido pela correção dos exercícios
	<b>Jogos de exploração</b> <b>Voz:</b> - Cantar canções <b>Instrumentos:</b>	- Apresentação à turma da melodia escolhida entre as sugeridas pelos alunos. - Entoação do hino para a sua aprendizagem. - Entoação da canção popular "A caminho de Viseu" com acompanhamento dos instrumentos musicais contruídos pelos alunos.	

Quadro n.º 12 – Exemplo de uma planificação semanal



## Apêndice 22 - Materiais didáticos



Figura n.º 42 – Criança usa o modelo do relógio para exemplificar os ângulos



Figura n.º 43 – Criança exemplifica o que fez no seu lugar para toda a turma ver

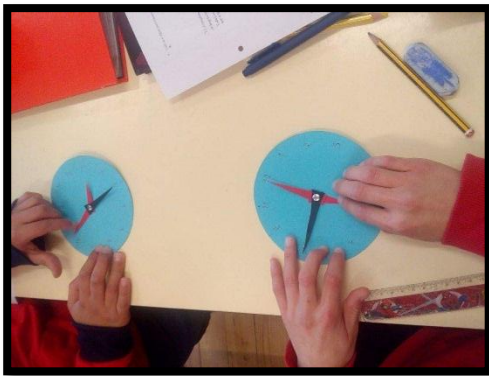


Figura n.º 44– Crianças comparam resultados

## Apêndice 23 - Exemplo de PowerPoint

**Planeta Terra**

Tem a forma sensivelmente esférica.

É conhecido por Planeta Azul.

Em 1519, Fernão de Magalhães realizou uma viagem à volta da Terra, a primeira Circum-navegação

Neil Armstrong, em 1969, pisou a lua pela primeira vez.

**Lua**

Único satélite natural da Terra.

Acompanha o movimento da Terra à volta do Sol mas também gira à volta do nosso planeta.

Movimento de translação da Lua

**Fases da Lua**

Quarto minguante, Lua cheia, Quarto crescente, Lua nova

Sol

Quarto Minguante

Lua Cheia

Quarto Crescente

Lua Nova

Figura n.º 45 – PowerPoint sobre o Planeta Terra (aula de Estudo do Meio)



 <h2 style="text-align: center;">Preposições</h2>	<p>«Encontra o intruso.</p> <p>a ante após até aquilo com contra de desde em entre isto para por perante primeiro sala segundo sem sob sobre trás</p>
<p><b>Risca a frase com a preposição incorreta.</b></p> <p>Venha até aqui. / Venha após aqui. Remar contra a maré. / Remar desde maré. Eles gostam segundo morar ali. / Eles gostam de morar ali. A maioria votou contra o projeto. / A maioria votou entre o projeto. A Raquel foi ante Londres. / A Raquel foi a Londres. Ele comprou um fio de ouro. / Ele comprou um fio trás ouro. O Pedro foi para trás da porta. / O Pedro foi para após da porta.</p>	<p><b>Sublinha as preposições nas frases seguintes.</b></p> <p>Gosto muito de peras. O Rui saiu da sala após eu ter saído. O meu pijama está sob a almofada. A Francisca está sem dinheiro. Ele foi mascarado de polícia. A brincar, se dizem as verdades. O criminoso estava calmo perante o juiz. Ela apareceu ante o rei.</p>
<p><b>Completa as frases com as preposições adequadas:</b></p> <p>O automóvel foi _____ a árvore. Preferes o chá _____ ou _____ açúcar? O João gosta _____ futebol. Eu vou _____ Lisboa. Eu fiquei acordada _____ a meia-noite. A mena está _____ o sofá e a televisão. A Cátia vive _____ os tios _____ muito cedo. Alguém tem perguntas a fazer _____ esta matéria?</p>	

Figura n.º 46 - PowerPoint sobre as preposições (aula de Português)

## Apêndice 24 - Atividade "extração do ADN da banana"



Figura n.º 47 – Criança a esmagar a banana e outra a misturá-la com o líquido




Figura n.º 48 – Crianças veem reação da experiência





Figura n.º 49 – Criança vê resultado final da experiência

**Apêndice 25 - Avaliação da leitura**

<b>Parâmetros</b> <b>Alunos</b>	<b>Fluência</b>	<b>Articulação das palavras</b>	<b>Entoação</b>	<b>Avaliação final</b>
G.				
V.				
R. V.				
G. M.				
B.				
R. O.				
R. A.				
R.				
J.				
M. L.				
A.				
R. J.				
J. M.				
E. A.				
E.				
I.				
S.				

 **Apresenta dificuldades**

 **Apresenta poucas dificuldades**

 **Não apresenta dificuldades**

Quadro n.º 13 – Tabela de Avaliação da leitura

## Apêndice 26 - Teia de ideias do projeto "A Violência não compensa"

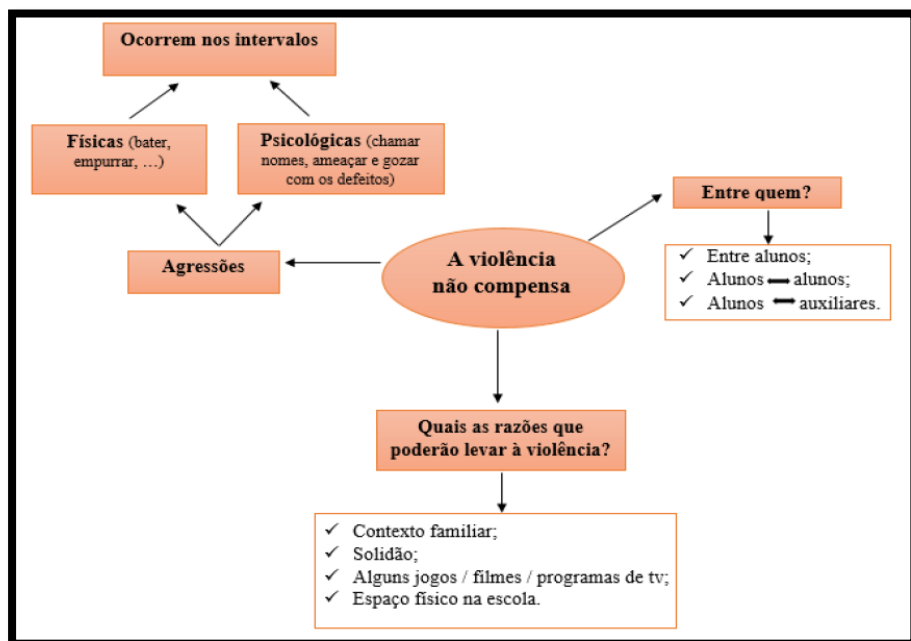


Figura n.º 50 – Teia de conceitos

## Apêndice 27 – Notícias



Figura n.º 51 – Notícias alteradas

<b>Crianças faltam às aulas após bullying</b>			
Treze alunos de uma turma do 1.º ano da Escola Básica de Valença faltaram vários dias às aulas, em fevereiro do ano passado, por roubos constantes, ameaças e agressões físicas violentas. Os encarregados de educação apresentaram queixas à direção do estabelecimento.			
"São três crianças problemáticas, já com oito anos, que não se conseguem adaptar e que aterrorizam o resto da turma. Os nossos filhos choram com medo de ir para a escola", explicou, naquela data, João Paulo Fernandes, o porta-voz dos encarregados de educação.			

Figura n.º 52 – Exemplo de uma notícia fragmentada

## Apêndice 28 - Vamos pesquisar!

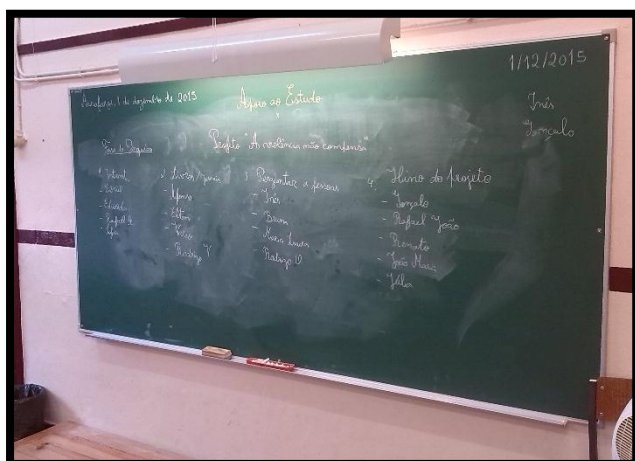


Figura n.º 53 – Distribuição de tarefas

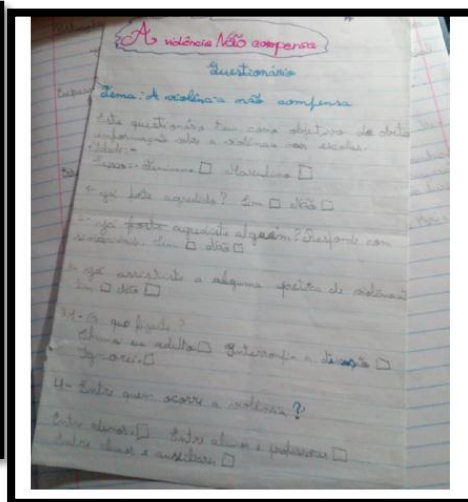


Figura n.º 54 – Questionário criado pelos alunos

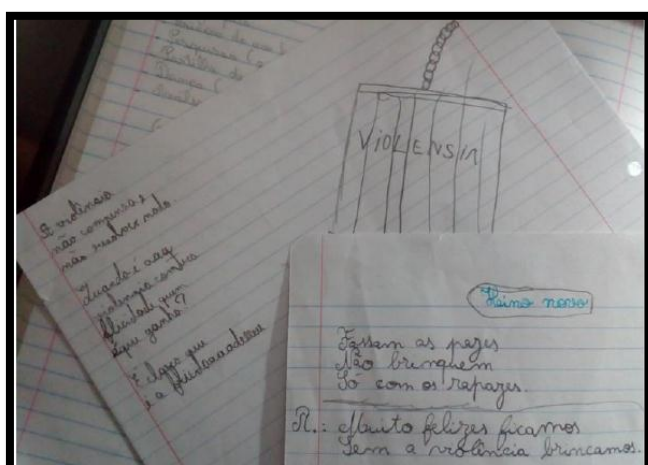


Figura n.º 55 – Hino criado pelos alunos

## Apêndice 29 - Logótipo do projeto



Figura n.º 56 – Logótipo vencedor



## Apêndice 30 - Broas de Mel



Figura n.º 57 – confeção das broas de mel



Figura n.º 58 – Confeção das broas de mel (continuação)



Figura n.º 59 – Distribuição das broas



Figura n.º 60 – Distribuição das broas (continuação)



### Apêndice 31 - Dança final



Figura n.º 61 – Dança na festa de Natal



Figura n.º 62 – Crianças das outras turmas com as flores oferecidas pela turma do 4.º ano

## Apêndice 32 - Cartaz de divulgação



Figura n.º 63 – Elaboração do esboço do cartaz de divulgação

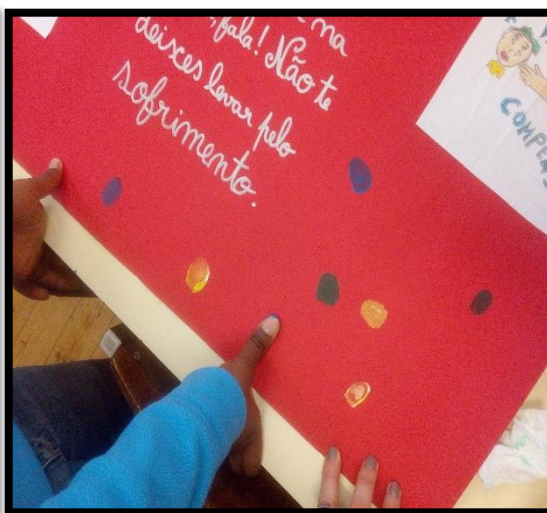


Figura n.º 64 – Elaboração do cartaz de divulgação



Figura n.º 65 – Elaboração do cartaz de divulgação (continuação)

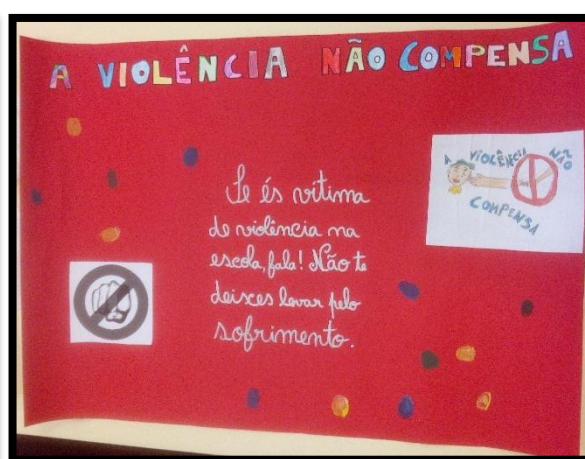


Figura n.º 66 - Resultado final do cartaz

## Apêndice 33 – Panfleto



Figura n.º 67 – Parte frontal do panfleto



Figura n.º 68 – Parte traseira do panfleto

## Apêndice 34 - Texto sobre o projeto

**Publicação para o site do agrupamento**  
**A violência não compensa**

Data:

Os alunos do 4.º ano da Escola Básica de ... estão envolvidos num projeto intitulado “A violência não compensa”. Este projeto consiste em sensibilizar toda a comunidade para o problema da violência, em partículas nas escolas. Para tal contaram com a orientação da professora e das estagiárias da ESEC Márcia Bettencourt, Marina Gil e Susana Dias.

De entre as várias atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, destaca-se a apresentação de uma dança na festa de natal da escola que serviu de alerta a todos os colegas para a urgência em alterar comportamentos agressivos. A música escolhida foi “Will you be there” do cantor Michael Jackson. No final foram distribuídas flores brancas em sinal de paz, amizade e solidariedade.

Ainda no mês de janeiro prepararam e realizaram uma palestra com o propósito de divulgar à comunidade escolar todo o trabalho desenvolvido para a concretização do projeto.

Gostaríamos de viver no mundo livre e com respeito por todos. Junta-te a nós e ajuda a criar esse mundo.

*A violência só pode ser vencida a partir da mudança do coração humano.*

Papa Francisco

Figura n.º 69 – Texto para ser publicado no site do agrupamento



## Apêndice 35 - Palestra (divulgação do projeto)



Figura n.º 70 – Grupo durante a palestra



Figura n.º 71 – Oradores da Palestra



Figura n.º 72 – Distribuição dos panfletos



Figura n.º 73 – Distribuição dos  
panfletos (continuação)

## Apêndice 36 – Contrato

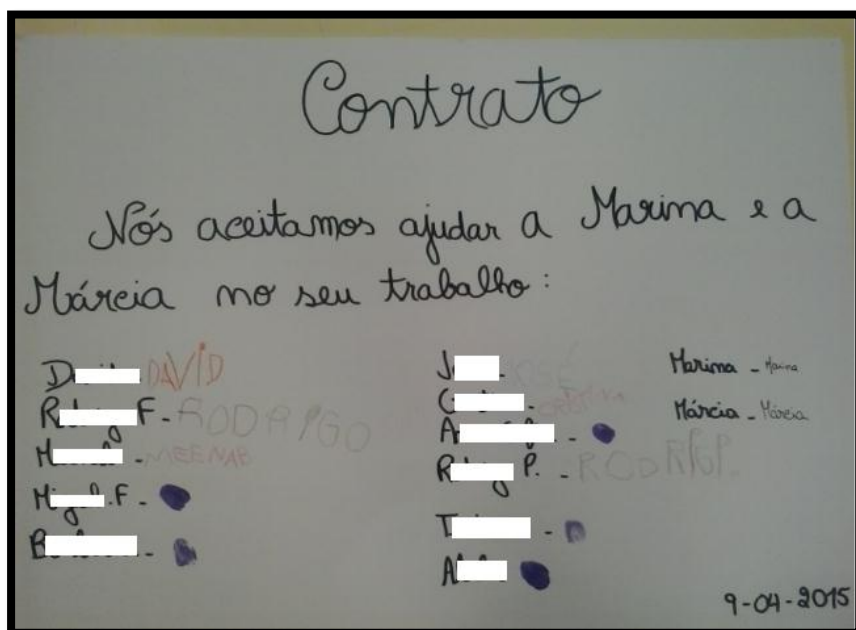


Figura n.º 74 – Contrato assinado pelos elementos da investigação

### Apêndice 37 - Teia "Quais os espaços que mais gostas no JI?"



Figura n.º 75 – Teia com os desenhos dos espaços que mais gostam no JI

## Apêndice 38 - Uso da máquina fotográfica



Figura n.º 76 – Criança a tirar fotografia



Figura n.º 77 – Foto tirada por uma criança (*hall* de entrada)



Figura n.º 78 – Foto tirada por uma criança  
(docente de EE com uma criança na sala da UEE)



### Apêndice 39 - Livros de fotografias



Figura n.º 79 - Livros de fotografias elaborados pelas crianças

## Apêndice 40 – Mapas



Figura n.º 80 – Crianças a construírem os mapas

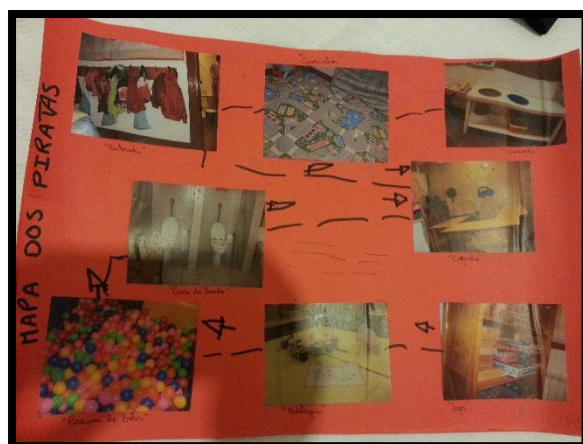


Figura n.º 81 – “Mapa dos Piratas”

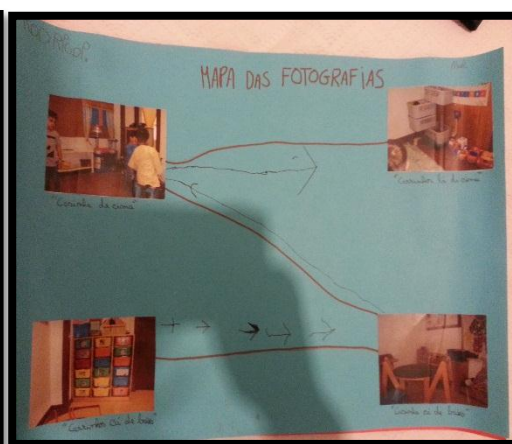


Figura n.º 82 – “Mapa das fotografias”

## Apêndice 41 - Manta Mágica



Figura n.º 83 – Divulgação do exercício investigativo



Figura n.º 84 – Manta Mágica

## Apêndice 42 – Avaliação



Figura n.º 85 – Criança a avaliar “Abordagem de Mosaico”



Figura n.º 86 – Criança a avaliar “Abordagem de Mosaico” (continuação)

## Apêndice 43 – Dados

	A.	M.	D.	J.	T.	b.
<b>Necessidades básicas</b>			Casa de banho; cozinha			
<b>Relação social</b>		Rua;	Jogos; carrinhos;	Piscina de bolas	carrinhos da sala de atividade;	Carrinhos da sala da CAF;
<b>Bem-estar</b>	Piscina de bolas; cantinho dos brinquedos;	Cozinha; casa de banho; piscina de bolas;	Piscina de bolas; andar na rua de triciclo	Jogos da sala de atividade; cozinha; rua; sala da unidade;	Piscina de bolas;	Rua; piscina de bolas;
<b>Curiosidade</b>			Sala da terapia			
<b>Jogo simbólico</b>	Rua					
<b>Expressões</b>		Espaço da pintura;				
<b>Sentimento de pertença</b>						

Quadro n.º 14 – Dados obtidos nas entrevistas às crianças

	C.	J.	D.	A. S.
<b>Necessidades básicas</b>		Casa de banho		
<b>Relação social</b>	tenda			
<b>Bem-estar</b>	Piscina de bolas; cantinho da tv;	Piscina de bolas; sala da unidade;	carrinhos da CAF;	Piscina de bolas; carrinhos da CAF; jogos da CAF;
<b>Curiosidade</b>			Tenda; jogos da CAF; carrinhos da sala de atividades	Sala da terapia
<b>Jogo simbólico</b>	Cantinho dos carrinhos; casinha da CAF; Rua; jogos da CAF	Casinha da CAF; tenda;	Castelo; casinha da CAF; piscina de bolas;	Casinha da CAF;
<b>Expressões</b>		sala de atividades	biblioteca;	
<b>Sentimento de pertença</b>				Cozinha(cadeira);

Quadro n.º 15 – Dados obtidos pelas fotografias tiradas pelas crianças

## Apêndice 44 - Categorização dos dados



Quadro n.º 16 - Categorização



## Apêndice 45 - Visita à sala da UEE



Figura n.º 87 – Crianças na sala de UEE



Figura n.º 88 – Docente de EE explica como se organiza a sala



Figura n.º 89 – Crianças na sala de UEE (continuação)



Figura n.º 90 – Criança veem um exemplo de material usado pela

## Apêndice 46 - Espaço exterior do JI



Figura n.º 91 – Crianças a brincarem no exterior



Figura n.º 92 – Criança no telheiro (espaço coberto no exterior)



Figura n.º 93 – Espaço exterior



## Apêndice 47 – Certificado

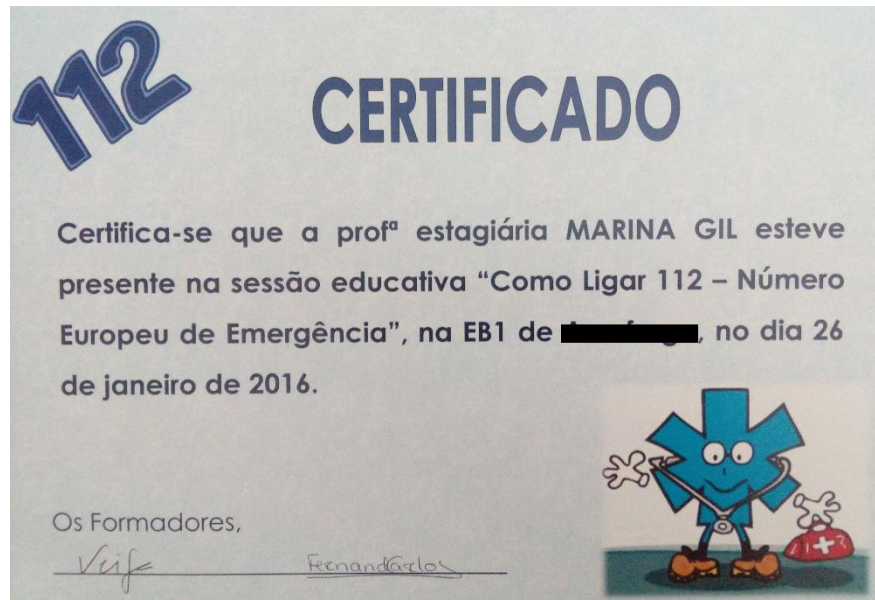


Figura n.º 94 – Diploma oferecido pelos pais